DIVERGENZEN IN DER WERTERFAHRUNG UND WERT-AUFFASSUNG KAUFMÄNNISCHER BERUFSSCHULJUGEND

Ein psychologischer Beitrag zur Lebenswelt junger Menschen unter Berücksichtigung werterzieherischer Aspekte mit Beispielen aus dem Raum Bochum

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors (Dr. paed.)
der Erziehungswissenschaften
vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12-16
der Universität Dortmund
für das Fach Psychologie (Abt. 14)

vorgelegt von
Leander Zirkelbach
aus Bochum
1983

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0006

DIVERGENZEN IN DER WERTERFAHRUNG UND WERT-AUFFASSUNG KAUFMÄNNISCHER BERUFSSCHULJUGEND

Ein psychologischer Beitrag zur Lebenswelt junger Menschen unter Berücksichtigung werterzieherischer Aspekte mit Beispielen aus dem Raum Bochum

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors (Dr.paed.)
der Erziehungswissenschaften
vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16
der Universität Dortmund
für das Fach Psychologie (Abt. 14)

vorgelegt von
Leander Zirkelbach
aus Bochum
1983

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof.Dr.Maria Dorndorf, Abteilung 14,
Universität Dortmund

Prof.Dr. Rudolf Hülshoff, Abteilung 12,
Universität Dortmund

Tag der mündlichen Prüfung: 8. Juli 1983

"Sic enim loquuntur quomodo cogitant"
(Calcagno, philosophia, vol.3, pag. 3)

"Aber sie meinen es nicht immer so,
wie sie es sagen."

I n h a l t

Seite

VORWORT 1

0. EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

0.1 Der Problemzusammenhang 5
0.2 Die Dialoggruppe 9
0.3 Der Nicht-Wert 11
0.4 Die Problemkreise 13
0.5 Der methodische Ansatz 18
0.6 Zur Forschungssituation 2o

Erster Teil: ALLGEMEINE GRUNDLEGUNG ZUR WERTE-DISKUSSION

1.1 Die etymologische Grundlage 23
1.2 Der Wertbegriff als Inhalt der Fragestruktur 25
1.3 Umwerten der Werte? 28
1.4 Der Wertbegriff und die Wertwelt im Suchen des Verstandes nach dem Humanum 3o
1.4.1 Das Humanum als aktueller Verfassungswert 3o
1.4.2 Wert als Konstitutivum im Quale 32
1.4.3 Wertnot als Folge von Grenzüberschreitungen 37
1.4.4 Wertwelt als Sinnwelt 4o
1.4.5 "Plus ultra" oder "plus multum?" .. 43
1.4.6 Das "plus ultra" als Leitmotiv für Werterziehung 48

Seite

1.5 Die Wertverwirklichung im Suchen nach dem Humanum 51

1.5.1 Das Naturrecht bestimmt die Grundwertediskussion 51

1.5.2 Die Reflexion auf den Anfang als Suche nach d e m Grundwert 61

1.5.3 Werte als Stufenordnung im asiatischen Denken 62

1.5.4 Grundrechte manifestieren sich in Grundhaltungen 68

1.5.5 Werte bezeugen sich im Gewissen ... 69

1.5.6 Hierarchie des Mit-Seins 72

1.6 Die Wirklichkeit der Werte unter wertpsychologischer Fragestellung 73

1.6.1 Der Wertbegriff in psychologischer Sicht 73

1.6.2 Das Verständnis vom Wirklichkeitsmodus der Werte in psychologisch-anthropologischen Konzeptionen 76

1.6.3 Dispositionelle Wertgerichtetheiten und Wertergriffenheiten der Gefühle 78

1.6.4 Die Wertfunktion der Emotionalität 82

1.6.5 Das "Proprium" als Agens der Wertspontaneität 9o

1.6.6 Werterleben als psychisch-subjektiver Prozeß 99

1.6.7 Wertwelt und Werten 1o4

1.7 Überblick zur Wertbestimmung 112

1.8 Lebenswelt der kaufmännischen Berufsschuljugend 115

1.8.1 Bestimmung von Werterfahrung und Wertauffassung 116

1.8.2 Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Jugend 12o

1.9 Zusammenfassung des ersten Teils 127

Seite

Zweiter Teil: EIGENE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

2.1 Vorbemerkungen 13o

2.2 Arbeitshypothesen 132

2.3 Erhebung der Rohdaten 133

2.4 Untersuchungsergebnisse 134

2.4.1 Beschreibung der Gesamtstichprobe . 135

2.4.2 Darstellung und Auswertung der Ergebnisse 136

2.5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse 2o5

Dritter Teil: ZUR BEDEUTUNG DER WERTERZIEHUNG ALS ZUKUNFTSPERSPEKTIVE EINES SINNERFÜLLTEN LEBENS

3.1 Endogen- und exogenbestimmte Defizienzen 215

3.2 Probleme der Wertvermittlung 219

3.3 Die Familie als Ort von Werterfahrung und Wertvermittlung 222

3.3.1 Der Dialog als Grundform der Werterfahrung und Wertvermittlung 225

3.3.2 Die psychische Elternlosigkeit 227

3.3.3 Der Familien-Hospitalismus 233

3.3.4 Die soziale Elternschaft 237

3.4 Der Lebensbereich Beruf 24o

3.5 Der Lebensbereich Gesellschaft 245

3.5.1 Die "Logoinfektion" 246

3.5.2 Fluchtweg Subkulturen 248

3.5.3 Sitte und Religion als Bereiche für die Internalisierung von Werten ... 251

3.5.4 Naturwissenschaftliches Denken behindert die Internalisierung religiöser Werte 256

Seite

3.6 Werte-orientierte Erziehungsarbeit 264

3.6.1 Werterziehung als Erziehung auf Zukunft hin 265

3.6.2 Werterziehung als personal-psychologische Lebensbegleitung 274

3.7 Zusammenfassung wertpädagogischer Aspekte und Schlußfolgerungen 28o

4. ANHANG

4.1 Anmerkungen 294

4.2 Ausgewählte Bibliographie 324

4.3 Materialien

VORWORT

Fragen zur Jugend und an die Jugend rücken immer schnell in den Kernpunkt des Interesses derjenigen, die in ihrem Aufgabenbereich mit Problemen der nachwachsenden Generation konfrontiert werden. Jugend, das ist in einem Blick Vergangenheit und Gegenwart zugleich, lebend im Spannungsfeld zwischen Tradition und Fortschritt. In unserer Kulturgeschichte spiegelt sich Jugend wie in einem Kaleidoskop. Jede Generation, jedes Jahrzehnt zeigt neue Farben und doch zugleich die Konstanz der Farbwiederkehr. So gehört z.B. zu jedem Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts "das Phänomen der Jugendbewegungen". (1) Sie spiegeln die Suche der Jugend nach neuen Ausdrucksformen ihres Lebensgefühls, nach neuen Stilen ihrer Lebenswelt und vor allem hoffnungsvolle Erwartungen an die Zukunft.

Zeichnet man das Bild der Jugend, so rücken die Erwartungen der älteren Generation in den Blick, damit Fragen nach dem Anvertrauen und Zutrauen. Kultur und Glaube, Wissenschaft und Philosophie, Gesellschaft und Staatsform müssen in die evolutionäre Treue der Jugend gegeben werden. Überzeugt, der nachfolgenden Generation ein grosses Erbe anzuvertrauen, erwarten die Erwachsenen, daß die Jugendlichen in ihrem personalen und sozialen Grundorientierungsprozeß dieses kulturelle Erbe werten, indem sie den kulturellen Grundkonsens bejahen und Innovationsbereitschaft erkennen lassen. Für die Erwachsenen stellt sich existentiell die Frage: Sind diese jungen Menschen fähig, auf Zukunft hin Bewährtes zu bewahren, das als notwendig und gut Erkannte in ihre Lebensformen mit hineinzunehmen?

Der Jugend eignet noch eine undifferenzierte Lebenswelt. In ihr gibt es nur eine prozeßhafte Aufnahme für eine vielgestaltete Lebenswelt. Indem man sich einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen nähert, ihren Lebensstil mitzuvollziehen und ihre Lebenswelt zu verstehen sucht, erkennt man, daß Analogien und Generalisierungen bezogen auf ein generationstypisches Verhalten mit Einschränkungen möglich sind. Jugend, als Inbegriff für eine komprimierte psychische Erlebnisdichte, gibt es ebenso wenig wie eine Lebensdichte im Sinne linienklarer Handlungen. Jugend, verstanden als Gruppe in wertoffener Summierung, ist fragendes und suchendes Leben. Es sind halt die, so läßt sich mit Heraklits Weisheit sagen, die i h r e r S e e l e G r e n z e n selbst noch nicht ausfindig gemacht haben.

Im historischen Wandel sind Stimmen zur Erziehung der Jugend auch immer ähnlich. So erhebt z.B. Kung-fu-tse einen pädagogischen Anspruch, wenn er sagt, die Jugend müsse wieder Ehrfurcht vor den Ahnen lernen. Auch Lao Tse beklagt ein Defizit, wenn er predigt, daß die Jugend wieder Achtung vor dem Willen des Himmels haben müsse. Daß Erziehung wichtig und unentbehrlich ist, läßt die Besorgnis von John Locke erkennen. Seine Bemerkung, er sei von vielen Eltern um Rat gefragt worden, weil sie nicht mehr wissen, wie sie ihre Kinder erziehen sollen, und sein Hinweis, daß die frühe Verderbnis der Jugend eine so allgemeine Klage geworden sei, daß es angebracht erscheine, die Erziehungsfrage öffentlich zur Diskussion zu stellen und Vorschläge zur Besserung zu machen, treffen analog ins Heute. Der Appell "Mut zur Erziehung", den verantwortungsbewußte Wissenschaftler und Politiker zu Beginn des Jahres 1978 auf einem Forum an die breite Öffentlichkeit richteten, signalisierte

z.B. die Notwendigkeit, Fragen nach Sinn und Wert erzieherischen Handelns zu stellen und Fragen nach Aufgaben von Wertorientierung erneut in pädagogische Diskussionen einzubeziehen. (2) Dem Appell immanent sind Fragen wie "Erziehen? _ heute?" oder "Ist eine 'Wiedergewinnung des Erzieherischen in greifbare Nähe gerückt?" oder "Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?" (3)

Diskussionen in der Öffentlichkeit und im Rahmen meines Studiums, vor allem auch die ständige Erfahrung mit Jugendlichen gaben Anlaß zu dieser Arbeit. Es sind die in vielerlei Hinsicht geäußerten Meinungen, daß sich die heutige Jugend mit ihren Einstellungen, Gesinnungen und erstrebten Lebenszielen von denen der Erwachsenen distanziert, und es sind die in pädagogischer Sicht vertretenen Auffassungen, daß Wert- und Normfragen innerhalb der Erziehung indifferent seien, die zur Problemstellung der Arbeit führten. Von meiner Grundüberzeugung ausgehend,

> "daß eine Gesellschaft nicht Bestand haben kann, wenn sie nicht bereit und in der Lage ist, die nachwachsende Generation durch Erziehung zu einer kritisch wachen Bejahung ihrer Ordnung, Werte und Kulturgüter zu führen" (4),

versuche ich, auf der Basis von psychologischen Grundannahmen über Werte und ihre Wirklichkeit in der Lebenswelt des Jugendlichen Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung empirisch zu fassen und infolge der Ergebnisse werttheoretische Aspekte zu konkretisieren, die eine an Werten orientierte pädagogische Praxis theoretisch fundieren helfen.

Für die Begleitung meines Studiums und die Betreuung meiner Arbeit danke ich Frau Professor Dr. Maria Dorndorf

und Herrn Professor Dr. Rudolf Hülshoff.

Ich danke auch meinen Schülerinnen und Schülern für ihre aufgeschlossene Mitarbeit im Unterricht.

0. EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

0.1 Der Problemzusammenhang

Wenn zu Beginn eines Schuljahres meine Schülerinnen und Schüler aus ihrem "Informations-, Diskussions- und Arbeitsbuch" für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen aus der Fülle der Kapitel auswählen, sind zwei immer dabei: "Leben - wozu?" und "Ehe - Wunschbild und Wirklichkeit".(1) Im Dialog mit den Schülern nach dem Warum der Wahl dieser Problemfelder wird stets das Suchen nach Werten deutlich. Es werden Fragen gestellt in der Hoffnung, Antworten zu erhalten, die zu der Einsicht führen: ja, so ist es, so muß es sein, so kann ich es verstehen.

Psychologisch gesehen, findet das existentielle Suchen eines jungen Menschen hier immer wieder seine Bestätigung, alle erspüren in geistiger Folgerichtigkeit, daß Werte Sinn in sich tragen und daß Sinn die Werte erschließt. Daß Schüler die Erfahrung - in Einsichten gründen Werte - nur dann machen können, wenn ihnen ein personales Du begegnet, das selbst Wertungen Wirklichkeit werden läßt, oder wenn sie in einem dialogischen Geschehen die Person finden, in der sich soziale und kulturelle Werte verwirklicht haben, braucht hier nur erwähnt zu werden.

Für die Gestaltung seiner persönlichen Lebenswelt sucht der junge Mensch s e i n e n L e b e n s w e g, d.h. er sucht nach persönlichen Antworten auf persönliche Fragen, er sucht nach Orientierungen, nach Werten, die sein Denken und Handeln sinnhaft begründen können, und er sucht nach einem Du, das "unter dem Werteanspruch

stehend sich durch (seine) Urteilsreife und Urteilsfähigkeit" als wertig in seinem Denken und Handeln gefunden hat und Hilfen zur Orientierung bieten kann. (2)

Rufe nach dem Wie, Was, Wer und Warum sind Ausdruck einer Sehnsucht nach Wertverwirklichung und Sinnfindung: "Sagt, worin liegt der Sinn!" (3)

> "Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist. Sinnvoll ist demgemäß eine Ordnung oder ein Zusammenhang von Gliedern, die ein Wertganzes bilden, auf ein Wertganzes bezogen sind oder ein Wertganzes bewirken helfen." (4)

Nur wenige Schüler könnten intellektuell erfassen, was Eduard Spranger schreibt, aber sie würden s p ü r e n, was gemeint ist:

> "Eine Handlung hat Sinn, wenn sie in bezug auf Wertverwirklichung erfolgt und aus einem Wertzusammenhang verstanden werden kann ... Einzelne Erlebnisse, Leistungen, Momente des Lebens haben Sinn, sofern sie für das Ganze des Lebens bedeutsam sind." (5)

Der Rundblick auf ein Wertganzes ist jungen Menschen noch nicht möglich. "Dazu ist mein Kopf zu eckig", wie ein Schüler intuitiv einmal sagte. Hier gilt es, im Sinne einer Hilfe der Jugend Orientierungen zu bieten. In personaler Begegnung und Verantwortung ist es notwendig, ihnen "den Reichtum der Wertewelt, das Reich der Werte in seiner ganzen Fülle sichtbar" (6) und gleichzeitig auch das Verantwortlichsein für die Verwirklichung von Werten bewußt zu machen, damit sie zu der Einsicht gelangen:

> "Sinn kann nicht gegeben, sondern muß gefunden werden ... Sinn muß gefunden, aber kann nicht erzeugt werden ... Sinn muß aber nicht nur, sondern kann auch gefunden werden." (7)

Dem Sinn eignet keinerlei Totales, er kann immer nur aspekthaft gefunden und muß in den Lebenszusammenhang eingeordnet werden. Wenn hier gesagt wird, junge Menschen suchen A n t w o r t e n, nicht A n w e i s u n g e n, so ist dies im konträren Sinn zu verstehen und nicht kontradiktorisch gemeint. Handlungshilfen werden zumeist dankbar angenommen.

Es ist ein Wesensmerkmal der Jugend, daß sie zum Totalen im Kleinen und Einzelnen neigt. Wer also nur einen Weg eröffnet und diesem Ganzheitscharakter zuweist, oder wer glaubt, Sinn erzeugen und als ehernes Gesetz bestimmen zu können, dem notwendig alle folgen müssen, der gewinnt zunächst die Jugend, macht sie aber für den Augenblick eines Scheiterns innerlich wehrlos und hilflos. Es kostet leidvolle Stunden, wenn ein junger Mensch plötzlich spürt, daß M e n s c h s e i n mehr ist als nur F a k t u m eines g e s c h i c h t l i c h e n P r o z e s s e s. (8) Für eine solche Krise ist er auf Hilfe bei der Lösung von Sinnproblemen angewiesen.

Im Konkretum der Gesellschaft gibt es viele Antworten. Das Viele bewirkt aber Unsicherheit, wenn und weil man nicht zu wählen weiß. Insofern muß Erziehung heute - eine Erziehung zur Verantwortung sein, denn verantwortlich sein heißt "selektiv sein, wählerisch sein", heißt unterscheiden lernen,

> "was wesentlich ist und was nicht, was Sinn hat und was nicht, was sich verantworten läßt und was nicht." (9)

Fragen wie "Welchen Sinn hat es noch, nach dem Sinn zu fragen?" und resignative Dispositionen, sich einfach mittreiben zu lassen, "weil es halt so ist, weil es doch niemand ändern kann, weil doch niemand weiß, was

wirklich wahr und richtig ist", die im Unterricht offenen Ausdruck finden, sind Folgen unseres Wertpluralismus im Sinne

> "der unterschiedlichen, weithin nicht zu vereinbarenden Weltanschauungen, Weltbilder, Denkformen und Gesinnungen." (1o)

Hier ist der Mut des Erziehers gefordert, eine Entscheidungshaltung zu dokumentieren, die "nicht hypothetisch sein" kann, wie Robert Spaemann betont, sondern "Endgültiges" stiftet, da wir nur das weitergeben können, "von dessen Wert wir überzeugt sind". (11) Es ist eine Werthaltung des Erziehers notwendig, die er als Hilfe in den Dienst des jungen Menschen stellt, damit dieser Werterfahrungen in Form von Werturteilen machen und somit eine eigene Wertauffassung gewinnen kann. Für diese so als vorläufig skizzierte Situation der heutigen Jugend ist m.E. eine Erziehung zu praktizieren,

- die sich Fragen nach dem Wesen und Sein des Menschen verpflichtet fühlt,
- die den Menschen in der Phase der Pubertät und Adoleszenz vorrangig als fragendes und suchendes Wesen versteht, das motiviert ist von einem "Willen zum Sinn" und danach strebt, "in seinem Leben einen Sinn zu finden und diesen Sinn zu erfüllen" (12),
- die sich an die Tradition gebunden weiß und die überlieferte Kultur in Verantwortung weitergibt und
- die bekennt, daß der Sinn des Lebens und der Wertzusammenhang ohne Transzendenzbezug nicht erfahrbar wird, aufgrund der "Tatsache, daß Menschsein allemale über sich selbst hinausweist auf etwas, das nicht wieder er selbst ist ..." (13)

Eine Erziehung in diesem Sinne wird junge Menschen immunisieren gegenüber Konformismus und Totalitarismus, wird sie schützen vor Manipulation und Ideologie. Oder

wie Frankl sagt: Eine "Erziehung zur Verantwortung" wird der "noogenen Neurose", die als "abgründiges Sinnlosigkeitsgefühl" - verbunden mit einem "Leeregefühl" - von vielen jungen Menschen heute als Grundstimmung erlebt wird, vorbeugen können, da diese psychische Erkrankung auf "Gewissenskonflikte und Wertkollisionen", auf Traditionsverluste und auf eine "existentielle Frustration" zurückzuführen ist. (14)

o.2 Die Dialoggruppe

Die Gruppe meines Dialogs sind Jugendliche der kaufmännischen Berufsschulen. Gesprächspartner sind Schüler aus verschiedenen Klassen der Schuljahre 77/78, 78/79 und 79/8o. Mehrheitlich sind es Auszubildende, die stärker berufsorientiert sind; weniger zahlreich die Tagesschüler der Handelsschule und Höheren Handelsschule, die noch buchorientiert sind. Diese Jugendlichen sind von der ersten Stunde ihrer Berufsabsicht oder ihres Berufseintritts an in gewisse Haltungen und Gestimmtheiten gestellt. Sie müssen als Grundvoraussetzung mitbringen oder schnellstens erwerben: Offenheit, Ehrlichkeit, Dialogfähigkeit, Freundlichkeit, Genauigkeit, Korrektheit, Fähigkeit zu Selbstkritik/Fremdkritik u.a.m. Nicht nur das Berufsbild prägt Denken, Empfinden und Einstellungen dieser Gruppe von Jugendlichen, sondern auch Ausbildungs- und Berufserfahrung drücken ihre Stempel in geistige Grundrichtungen dieser jungen Menschen. Auf die Frage nach Werten werden oft ohne Zögern Summen genannt. Es werden Antworten gegeben wie: "Werte, das könnten Edelmetalle sein" (2ojähriger Schüler), Auch Idealbegriffe geraten unter die Abrechnungs-

formel: "Was bringt es mir ein?" In ähnlichen Antworten und Fragen spiegelt sich die Erfahrung des jungen Menschen, denn er erlebt heute primär, daß Nutzen und Gewinn Vorrang haben. In diesem Denken sind Tugend und Sittlichkeit nur Worte, die unter der Prüfung von Nützlichkeitsmotiven zu Fremdworten werden. Und dennoch sind es m.E. nur Stempel und Berufsaufkleber, die diese Denkweise bestimmen. Erforscht man z.B. die Grundeinstellung dieser Jugend zum Leben - verstanden als Zukunft und Glück -, zur Wahrheit und Gerechtigkeit, so ist die Erfahrung mit ihnen eine ganz andere. Hinsichtlich der Wahrheit ist die Reaktion am empfindlichsten. Sicherlich, weil Wahrheit als Konvergenz zur Wirklichkeit in ihrer Lebenswelt kaum erfahrbar ist. Zu oft erfordert der Berufsalltag, so zu tun als ob ..., sich so zu verhalten als wenn ... Immer wieder läßt sich beobachten, daß ein existentielles Ansprechen des Jugendlichen Innenwelt provoziert, daß es unter ihre so verwundbare Berufskruste geht.

Der Dialog mit dieser Gruppe bestätigt, daß eine Denkbrücke zu anderen Gruppen von Jugendlichen grundsätzlich möglich, aber eingeschränkt zu handhaben ist, da die Erfahrungswerte an diese Gruppe gebunden sind. Die Fragestellungen der Untersuchungen sind jedoch so, daß Prognosen gewagt werden können, was die Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung und deren Kausalitäten betrifft.

o.3 Der Nicht-Wert

Das Thema "DIVERGENZEN IN DER WERTERFAHRUNG UND WERT-AUFFASSUNG KAUFMÄNNISCHER BERUFSSCHULJUGEND - Ein psychologischer Beitrag zur Lebenswelt junger Menschen unter Berücksichtigung werterzieherischer Aspekte" will deutlich machen, wie divers, wie kontrovers Werte im Leben des Jugendlichen erfahren werden; will verstehbar machen, daß durch Erziehung der junge Mensch an Werte, an letzte unumstößliche Werte, wie z.B. Freiheit, Gleichheit oder Glaube, herangeführt werden kann. Das Thema geht der Frage nach: Wie lassen sich Erfahrungen zu Einsichten umsetzen, damit sie als Motivation handlungsdauerhaft prägen, und wie können Werterfahrungen zu verinnerlichten Wertauffassungen werden, damit sie als Orientierungslinien das Leben auf sinnvolle Weise erschließen?

Zur allgemeinen Begrifflichkeit gehört grundsätzlich die kontradiktorische Position: Wert und Unwert. In jüngster Zeit ist das Wort "Wertneutralität" aufgekommen. Es wurde viel diskutiert, hat sich dann aber schnell als "Wertblindheit" entlarvt. Ich möchte für die Wertediskussion in dieser Arbeit den Begriff Nicht-Wert im Sinne von Noch-Nicht-Wert einführen, um die Werterfahrungen und Wertauffassungen der kaufmännischen Berufsschuljugend auf der Basis einer Kategorienlinie - Wert - Nicht-Wert - Unwert - zu reflektieren. Den Begriff Nicht-Wert wähle ich, weil ich im Umgang mit Jugendlichen immer erfahre, daß Vieles von dem, was der Erwachsene so selbstverständlich den Werten oder Unwerten zuordnet, vom Jugendlichen mitunter nicht wahrgenommen wird. Er hört, was gesagt wird, aber es trifft sein Bewußtsein nicht. Die geistige Aufmerksamkeit, so

läßt sich bildhaft sagen, geht wie durch einen Schatten hindurch. Diese Verhaltensweise ist m.E. das gesunde Wegsehen oder Überhören einer gesunden jugendlichen Natur. Es darf nicht als "mangelndes Gewissen" oder als "unglaubliche Oberflächlichkeit" bezeichnet werden, wie es häufig Erwachsene nennen. Zwei Beispiele aus der schulischen Erfahrung können meine Auffassung verdeutlichen:

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Sinn des Lebens steht notwendig die Frage nach der W i r k l i c h k e i t d e s T o d e s. Mehrheitlich kennen die Schüler den Tod nur aus Filmen oder von einem Todesfall in der Familie und im Bekanntenkreis. Auf die Frage: "Wer hat schon einmal über seinen Tod, sein Sterben nachgedacht?", erfolgen immer zwei Standardreaktionen: entweder ein verlegenes Lächeln oder die Antwort, man habe ja doch noch Zeit. Bei der Zusatzfrage: "Weißt Du wirklich, ob Du noch Zeit hast?", erhält man keine Antwort, sondern nur ein stummes Reagieren oder Gestikulieren, um sich dieser Frage zu entziehen.

Das andere Beispiel betrifft die Auffassung des Auszubildenden zur B e t r i e b s t r e u e. Ein junger Mensch hat, im Gegensatz zum Erwachsenen, eine völlig andere Einstellung zum Berufsleben. Er denkt zukunftsperspektivisch, schaut nach einem "Sprungbrett" aus, will sich verändern und neue Ziele angehen. Einem Auszubildenden kann also eine Auszeichnung für Betriebstreue gar nicht als Wert erscheinen. Betriebstreue ist ihm noch nicht erstrebenswert, vielleicht registriert er sie unbewußt als Seßhaftigkeit.

Will man diese auszubildende Jugend verstehen, sie gerecht beurteilen, so halte ich die Beachtung von Lebensbereichen, in denen der Jugendliche Werte als Nicht-

Werte erfährt, - weil diese Werte für ihn subjektiv noch keine Werte sein können -, für sehr wichtig. Dieser Nicht-Wert-Bereich ist relativ groß und deshalb ein psychisch gefahrvoller Bereich, denn er könnte sich als Vakuum erweisen. Insofern ist die Abwehrhaltung der jugendlichen Psyche zugleich auch ein Hinweis darauf, daß eine verantwortbare Hinführung "zu den Wertvorgaben unseres Kulturlebens" erfolgen muß, und daß dieser Integrations- und Innovationsprozeß nur dann gelingen kann, wenn er von einem Erzieher begleitet wird. Der Seele Grenzen nicht abschätzen zu können und auf der Suche nach ihnen zu sein, ist letztendlich doch Ausdruck einer Sinnsehnsucht, die jungen Menschen eignet.

o.4 Die Problemkreise

Der Aufbau meiner Arbeit folgt der Thematik, entfaltet in drei Problemkreisen. Da Werterfahrung und Wertauffassung korrelieren, bildlich gesprochen, zwei Grundpfeiler darstellen, die den einen Lebensbogen tragen, sind sie Gegenstand der Diskussion in allen drei Problemkreisen.

Der psychische Akt E r f a h r u n g wird hier verstanden als eine Verknüpfung von mannigfaltigen Wahrnehmungen, die sich von einer Empfindung bis zu einem inneren Ereignis der Betroffenheit verdichten können. Damit das passive Gefühl der Hinnahme eine Erfahrung wird, bedarf es des aktiven gesamtpersonalen Durchlebens. Realistisch und zur psychischen Kraft wird Erfahrung erst dann, wenn sie sich in einem bestimmten Lebenshorizont verwirklicht. Durch Einblick in die vielfachen Zusammenhänge des Lebens, mit Rückbezug auf Prinzipien,

die einen objektiven Geltungsanspruch begründen, festigt sich Erfahrung, wird sie zum "gewonnenen Schatz von Sachkenntnissen und Verhaltensmustern." (1) Erfahrung, als Prinzip des Erkennens, zielt auf Normen, Gesetze, Fakten und Vorstellungen, zielt auf Folgerungen und entfaltet Interpretationen an Interpretationen. Letzteres ist besonders dann wichtig, wenn neue Perspektiven entwickelt werden sollen. Hier drängt lebendiger Geist auf neu- und anderswerten, hier will er wenigstens Versuche einer neuen Sach- und Zeitinterpretation. Zur Erfahrung gehört der Aspekt der Offenheit, gehört Reflexion, um Selbstprüfung zu vollziehen. Erst so ist Erfahrung identisch mit Einsicht. (2)

A u f f a s s u n g ist das psychische Korrelat zur Erfahrung, sie ist reflektierte Erlebnisdichte. Im Problembereich meiner Arbeit stehen Auffassungen unter dem Kriterium der Apperzeption, speziell als Kategorie der Qualität. (3) Die psychischen Inhalte (Erleben) entfalten sich auf der Erfahrungsmatrix zu klaren Anschauungen und Einstellungen. Der Wertungsbogen des persönlichen Standpunktes kann sich spannen von der Verachtung bis zur Überzeugung.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem Erzieherischen, sowie nach der Weitergabe der Erfahrungen der Eltern an die Kinder, an nachfolgende Generationen. Um eine tragfähige Grundlage für eine pädagogische Diskussion zu erhalten, wähle ich aus der Vielfalt verschiedener Erziehungsansätze der Gegenwart zwei, die in ihrem Duktus an der personalen und sozialen Individualität anknüpfen und deren Grundauffassung vom Menschen der Problemstellung meiner Arbeit entspricht.

Der erste Ansatz ist der von Teilhard de Chardin. Für ihn ist Erziehung

> "die Übertragung einer Vollkommenheit, einer Gebärde durch das Beispiel und ihre Wiedergabe durch Nachahmung." (4)

Erziehung ist ein Prozeß,

> "bei dem von Stufe zu Stufe das Individuum ein mehr und mehr vertieftes Bewußtsein von sich selbst und damit, weil es Person ist, von seiner Funktion - seinem Standort - in der Gesellschaft erlangt." (5)

In diesem Verständnis ist Erziehung ein Prozeß der Geistwerdung, der Entfaltung der Noosphäre, ein Garant

> "des fortlaufenden Stroms des Mensch-sein-Könnens im Guten wie im Bösen, und sie bewahrt die Geschichtlichkeit des Menschen." (6)

Der zweite Ansatz orientiert sich an Jacques Maritain. Ich übernehme die Bestimmung von Erziehung, wie er sie im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zum ersten Ziel der Erziehung nennt, nämlich als

> "die Eroberung der inneren und geistigen Freiheit, die die individuelle Person erreichen muß, oder ... ihre Befreiung durch Wissen und Weisheit, durch guten Willen und Liebe." (7)

Die Eroberung der inneren Freiheit entspricht einem Urwunsch der Person, sie ist in jedem Menschen angelegt. Insofern wird der Mensch die Vorlage fertiger Formeln nicht einfach übernehmen wollen. Er muß immer als er selbst urteilen dürfen und finden können, w a s ist, w a s sein kann, w a s sein soll. In der Eroberung erweist sich seine Freiheit als Fähigkeit zur Wahl. Wahl wird somit zur Wertung. Die Fähigkeit, wählen zu können, ist durch Erziehung zu wecken und zu entfalten. In diesem Sinne spricht Maritain von der Erziehung des Menschen als "ein Wachmachen des Menschen" (8), auch ein Wachmachen, um das Werten zu lernen.

Freiheit verweist den Menschen auf Objektivitäten, auf Werte als Fixpunkte der Lebenslinie, will er sich nicht nur solipsistisch verstehen. Jeder spürt, daß sich eine Freisetzung in reine Subjektivität von dem Lebensganzen und Lebenssinn entfernt. Der junge Mensch, der zur Qualität der Selbsterziehung fortschreiten will, muß lernen, sich in das Ganze der Lebenswelt einzugliedern. Er will auch aufgrund seiner inneren Freiheit lernen, m i t z u l e b e n, m i t z u t r a g e n und m i t z u v e r a n t w o r t e n. Dabei sind personale und soziale Strebungen in Einklang zu bringen. In diesem personalen und sozialen Grundorientierungsprozeß muß der Jugendliche die Möglichkeit haben, in tradierten Werten einen neuen Sinn zu entdecken, sich in neuen Begriffen und neuen Lebensformen auszudrücken.

Weil ich in der Pädagogik von Teilhard de Chardin und Maritain einen zu erstrebenden Konsens der Geister und Herzen in Überzeugung und Freiheit als gemeinsames Ziel erkenne und verstehe, daß es Aufgabe der Erziehung ist, Vorgaben im Gesamt-Lebensbezug und Werte dem jungen Menschen zu überliefern und seinem eigenen Lebenswillen anzuvertrauen, halte ich diese Ansätze für die Bearbeitung meines Themas für bedeutsam.

Der größte Problemkreis betrifft die Beschreibung und Erhellung des Wertbegriffs. Eine intensive Forschung hat ergeben, daß es eine allgemein angenommene Bestimmung von Wert nicht gibt, sondern immer nur Beschreibungen versucht wurden. Und das nicht erst im so oft zitierten "heutigen Denken". Die self-made-Mentalität mag sich mit Werten schwer tun, mag sie vielleicht sogar unter die reinen Subjektivismen subsumieren wollen. Mit ihnen gerungen hat das Denken jeden Zeitalters. So erfuhren Werte in der Historie entweder geistesgeschichtliche,

anthropologische oder pädagogische Deutungen. In den letzten Jahren entsteht oft der Eindruck, als solle der Begriff von der Lebensqualität zum Generalbegriff aller Werte aufsteigen. Was aber drückt dieser Begriff aus? Mehr als ein Empfinden? (9) Oder ist es der Ausdruck einer menschlichen Grundsehnsucht? Ihr müßte eine Qualität in Realität entsprechen. Dann ließe sich sagen: weil Werte an sich sind, können sie Werte für mich werden. Jaspers sagt mit Blick auf den Grundwert Leben, daß Leben nur durch Begegnung auf Leben anspricht. Einen ähnlichen Gedanken äußert Guardini: "Person ist auf Person resonant." (1o) Unter dem Aspekt der Wertfrage läßt sich dieser Gedanke erweitern: die Person ist auf Objekte resonant, auf deren Wesen und Bedeutsamkeit. Die Kognition dieser Bedeutsamkeit - bezogen auf Wesen, auf Qualität - wird aber erst lebendige Erfahrung durch affektive Ansprache und deren Wirksamkeit. Für Werthaltungen ist diese affektive Komponente konstitutiv. Erkenntnistheoretisch kann das Grundkonzept von Nicolai Hartmann diesen Gedanken verdeutlichen, denn in ihm wird Erkenntnis als "Spiegelung des Seienden" bestimmt. Das Subjekt steht in Korrespondenz zum "Hof der Objekte", denn "Erkenntnis ist nicht umkehrbare Bestimmung des Subjekts durch das Objekt". (11)

Daß Werterfahrungen in abstrakte Begriffe wie z.B. Liebe - Gerechtigkeit - Mündigkeit - Güte - Wahrheit - Starkmut - Ehrlichkeit _ Emanzipation - Integrität - einmünden, heißt nicht, daß sie subjektiv investierte Reflexionen von Umständen, Bedingungen und Folgen sind und damit Ergebnisse von Möglichkeiten eines Allgemeingültigwerdens nach dem Maß der Vernunft und des Verhaltens, sondern daß sie abstrahiert von ... sich zum reinen Begriff herauskristallisieren. Die Gefahr, daß

Werte als reine "geistige Gebrauchsartikel" gesehen werden - nach Belieben verwend- und austauschbar - ist auf keiner Bestimmungsebene auszuschließen.

Die hinsichtlich des Wertproblems konzipierte Denklinie bewegt sich auf der aristotelisch-thomistischen Ebene, d.h. sie folgt realen Erkenntniswegen. Diese Denkweise hat direkte Konsequenzen auf die Erfahrung. Sie akzeptiert die Korrelation von vernunftgemäß und naturgemäß, wobei die Dinggründe und Werte Kognition und Reflexion initiieren. Ein solch geprägtes Bewußtsein wird einfordern müssen, die Umwelt, die außermenschliche Welt als Mitgeschöpf, als Schöpfung zu verstehen, als ein dem Menschen anvertrautes Gut, mit dessen Werten lebend er sich selbst bewerten lernt.

o.5 Der methodische Ansatz

Aus der Mehrperspektivität der Problemstellung ergibt sich folgende Dreiteilung der Bearbeitung.
Die Frage nach Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung wie nach werterzieherischen Aspekten verweist auf eine phänomenologische Analyse. Im e r s t e n Teil wird versucht, einen geisteswissenschaftlichen Aufriß zu geben, der die phänomenologische Analyse berücksichtigt, und zwar in philosophischer und psychologischer Sicht.

Das anthropologisch-pädagogische Interesse, das mit dieser wissenschaftstheoretischen Grundlegung verbunden ist, zielt vor allem darauf ab, Grundannahmen über Werte und ihre Wirklichkeit aus werttheoretischen Konzepten in der Philosophie und Psychologie herauszuarbeiten, um

ihre pädagogische Relevanz bestimmen zu können. Damit ist zugleich beabsichtigt, deutlich zu machen, daß Werte und ein wertorientiertes Denken und Handeln als ordnendes und orientierendes Prinzip zum Leben des Menschen gehören (philosophische Sicht), und daß die Wertwirklichkeit in der menschlichen Natur fundiert ist (psychologische Sicht).

Anliegen des e m p i r i s c h e n Teils dieser Arbeit ist es, die implizierten Grundannahmen über die Entstehung bzw. das Vorhandensein von Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung in Form von Arbeitshypothesen im Rahmen einer eigenen Erhebung an 1.42o Schülern der kaufmännischen Berufsschulen zu verifizieren. Die Ergebnisse dieses sogenannten Prätests bilden die Basis für weitere Erhebungsarbeiten, die wertpsychologische und wertpädagogische Fragestellungen betreffen.

Im d r i t t e n Teil der Arbeit werden in einer hermeneutischen Zusammenfassung die Erkenntnisse über Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung von Jugendlichen systematisiert. Es wird versucht, werterzieherische Aspekte zu verdeutlichen, die sich als Impulse für pädagogisches Handeln setzen lassen; für ein Handeln, das vom Menschen als einem norm- und wertorientierten Wesen ausgeht.

o.6 Zur Forschungssituation

Eine intensive Bearbeitung der themenrelevanten Literatur hat erkennen lassen, daß Diskussionen über Werte sowohl in den älteren als auch neueren philosophisch-theologischen und psychologisch-pädagogischen Konzeptionen zumeist geführt werden, ohne den geschichtlichen Wurzeln des Wertbegriffs nachzugehen.

Auch wenn sich in der Gegenwart bereits innerhalb der Forschung "in Windeseile eine ganze Disziplin entwickelt (hat), die Wertforschung", wie Gertrud Höhler schreibt, "an der Spezialisten wirken" (1), und erste Forschungsergebnisse vorliegen, was z.B. die veröffentlichten Daten der "Arbeitsgruppe Jugendforschung" oder die Publikationen von Henning Günther "Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger. Eine empirische Untersuchung" und von Klages/Kmieciak "Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel" (2) dokumentieren, so ist insgesamt festzustellen, daß es an Darstellungen fehlt, die sich auch mit der begriffsgeschichtlichen Klärung befassen und die Wertediskussion in übergreifende geistesgeschichtliche und vor allem auch psychologische und allgemeinpädagogische Zusammenhänge einordnen.

Das Werk von Gertrud Höhler "Die Anspruchsgesellschaft" (1979) und das von Henning Günther "Die verwöhnte Generation?" (1982) sind mit Blick auf die geführte Wertediskussion in dieser Arbeit beachtenswert. Beide Autoren analysieren den gesellschaftlich-kulturellen Wandel und die damit in Zusammenhang stehenden veränderten Lebensformen der Jugendlichen. Während Gertrud Höhler unter dem Aspekt a n s p r u c h s v o l l vor allem Wertverluste diskutiert, die bei Jugendlichen

zu Autoritäts- und Identitätskrisen geführt haben, versucht Henning Günther unter dem Aspekt v e r - w ö h n t ? ein Bild der gegenwärtigen Jugendbewegungen zu zeichnen, indem er Ausdrucksformen, Grundeinstellugen zum Leben, zur Familie und zur Gesellschaft beschreibt, oder wie er selber sagt, "eine Momentaufnahme vom Weltbild und Lebensgefühl" der heutigen Jugendlichen geben will. (3)

Auf Fragen nach der Wirklichkeit der Werte, wie sie sich wertpsychologisch begründen läßt, vermittelt die Schrift von Otto Engelmayer "Einführung in die Wertpsychologie" (1977) viele klärende Antworten. (4) Er geht vom Wirklichkeitscharakter der Werte aus und verbindet wertpsychologische Fragen mit anthropologischen, um die Wirklichkeit der Werte von der Natur des Menschen her begründen und ihre Bedeutung für den handelnden, "um Gestaltung seiner Lebenswelt" und seines Selbst ringenden Menschen aufzeigen zu können. Engelmayers Ausführungen sind für meine psychologische Wertbestimmung grundlegend.

Obgleich vom Thema her die ältere Arbeit von Rolf Oerter "Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit" (1966) und der Aufsatz über das Ergebnis einer empirischen Untersuchung von Klaus D. Hartmann "Werthaltungen als Handlungsregulative" (1977) einen engen Bezug zu meiner empirischen Untersuchung haben, konnte nicht an diese Forschungsergebnisse angeknüpft werden. (5) Weder lassen sich in diesen Arbeiten anthropologisch-psychologische Grundannahmen über Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der Jugendlichen finden, noch Antworten auf Fragen nach der Bedeutung von Werterfahrung für die Sinnfindung des Menschen und ihrer pädagogischen Relevanz.

Der Beitrag von Dieter-Jürgen Löwisch "Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?" ist eine Hilfe für die Konkretisierung werterzieherischer Aspekte. (6) Löwischs Grundgedanken verweisen auf eine Entwicklungstendenz der wertpädagogischen Diskussion, die erkennen läßt, daß erneut Theorien an Bedeutung gewinnen, die eine an Werten orientierte Erziehung betonen.

Erster Teil: ALLGEMEINE GRUNDLEGUNG ZUR WERTE-DISKUSSION

1.1 Die etymologische Grundlage

Geht man den sprachlichen Wurzeln des Wertebegriffs nach, so lassen sich in etymologischen Wörterbüchern (1) die Worte "wert", "Wert" und "werten" bis in die Ursprünge der deutschen Sprache zurückverfolgen. Ihre Verstehens- und Bedeutungsbreite betrifft Eigenschaften, Maßstäbe und Verhaltensweisen. Zumeist erfolgt eine Gliederung in Adjektiv, Substantiv und Verb:

- Das Adjektiv "wert" heißt im Mittelhochdeutschen "wĕrt(d)" und im Althochdeutschen "wĕrd"; es bezieht sich auf "einen gewissen Preis kostend, käuflich für etw.", dann auch auf 'von hohem Wert' und "herrlich, vornehm." (2) Das gotische Wort "wairps" erhält die Bedeutung von "wert, würdig". (3)

- Das Substantiv "wert", im mhd. "wĕrt(d)", im ahd. "wĕrd", heißt "Kaufpreis, kostbare Ware, Herrlichkeit"; im asächs. meint 'werd' Geld, Lohn', im got. bezieht sich "wairp" auf 'Wert, Preis'." (4)

- Das Verb "werten" steht häufig in Verbindung mit "'etwas nach seinem Wert abschätzen'." In älterem Sprachgebrauch liegt der Sinn von werten in:
  "'für würdig halten', z.B. bei L. Uhland:
  'Zwölf Richter ... die werthen nicht des Heldenmahles mich'." (5)

Es läßt sich feststellen, daß der Begriffskomplex ambivalent, mit bestimmten inhärenten Bedeutungen behaftet und daß die Sinnkonstante - wert - Wirkung - gut - grundlegend ist. Wert, im Sinne von "wertsein" ist die gebräuchlichste Bestimmung. Das, was "wert ist", als Wert geschätzt, für wertvoll und "für würdig" gehalten wird, ist in seiner Wirkung, in welchem Bezugsfeld auch immer, als gut einzustufen. Dagegen drückt die negative

Variante "unwert" immer "Ungutes" aus, egal ob der Bezug subjektiv oder objektiv gemeint ist.

Es ist sicherlich problematisch, aus solchen etymologischen Grundlagen weittragende psychologische Schlußfolgerungen zu ziehen. Da aber der psychologische Wertbegriff interessiert, kann jedoch die ursprüngliche Sinnbestimmung von "werten" - "etwas nach seinem Wert abschätzen", "für würdig halten" - in die Wertediskussion eingebracht werden.
Um eine Grundlegung für das Begriffsverständnis der Werte zu erarbeiten, ist es einerseits notwendig, ein Mindestmaß an Klarheit des Begriffs Wert, wie er sich in philosophischen und psychologischen Konzeptionen darstellt, zu schaffen und andererseits auch deutlich werden zu lassen, daß es keinen einheitlichen Wertbegriff geben kann. Es ist zu sagen, daß in der Geisteswissenschaft mehrere Wertbegriffe miteinander korrelieren, einander überschneiden und sich auf verschiedenen Ebenen befinden.
Insgesamt wird versucht, die Wertediskussion soweit zu reflektieren, daß sich das Ergebnis in Zusammenhang mit der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Berufsschuljugend bringen läßt. Beabsichtigt ist eine Klärung der philosophischen und psychologischen Bedeutung von Wert, um unter dieser Perspektive Wertprobleme in der Lebenswelt der Jugend ansprechen und auf die Bedeutung werterzieherischer Aspekte verweisen zu können.

1.2 Der Wertbegriff als Inhalt der Fragestruktur

Die Lehre von den Werten ist eine Lehre vom Menschen und seiner Umwelt; vor allem von seiner Person, von der Erfahrung, ein individuelles abgegrenztes Selbst zu sein, das in konkrete Beziehung zur Umwelt eintreten kann; ist eine Lehre von der Persönlichkeit; ist unter affektiven Gesichtspunkten eine Lehre von der subjektiven Geschlossenheit des Menschen, von seinen Fähigkeiten, Lebensziele anzustreben.

Den sensus communis könnte man als einen objektivierten Kreislauf von Werterfahrungen bezeichnen. Wertstrukturen sind Träger des kulturellen Erbes, ihre Subjektivierung prägt die Dynamik einer Generation. Wertstrukturen, die von einer Generation unbeachtet bleiben, können von einer nachfolgenden wieder neu entfaltet werden. Als ein gutes Beispiel hierfür, läßt sich die "alternative Szene" nennen, die so ungeheuer "bewegend" erscheint. Sie erweckt Werte der Einfachheit, der Unkompliziertheit, der Übereinstimmung und "Freundschaft" mit der Natur in neuen Relationen. Unter psychologischen Kriterien erweisen sich Wertstrukturen als Funktionen des Gemütsbereichs, als ein Netzwerk zentraler Funktionen der Persönlichkeit, das variierbar, ausweitbar ist und "inneren Halt" (Paul Moore) gibt und somit immer neu artikulierbar bleibt.

In diesem Sinne tun auch wir heute, was die Menschen zu jeder Zeit getan haben. Wir befragen uns selbst, denken über uns nach und vergleichen uns mit der Mitwelt. Dabei kommen uns intuitiv die Fragen ins Bewußtsein, wie gleich oder wie ganz anders wir mit dem UM-UNS sind, wie gleichartig oder verschiedenartig unsere Ausdrucks- und Lebensformen sind, wie gleichwertig oder anderswer-

tig wir uns dem MIT-LEBEN und dem MIT-SEIN gegenüber empfinden; nicht wissend, sondern bewußtwerdend empfinden. In unserer geistigen Struktur steht vor dem Bewußtsein die Frage, die wertig ist, da sie Seinsbezüge anzielt. Daß die menschliche Vernunft, als "Steuerungs- und Orientierungsprinzip des Ich" (1), an Fragen gebunden ist, findet in den Worten von Kant eine Bestätigung:

> "Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse, daß sie durch Fragen belästigt, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben." (2)

Dementsprechend lassen sich Fragen als sogenannte "Fühler des Geistes" bestimmen, die nach Erkenntnis und Einsicht suchen.

Fragen zielen auf Wissen und Werten. Mit der Grunderkenntnis "alle Menschen haben von Natur ein Verlangen nach Wissen" (3) beginnt Aristoteles seine Metaphysik. Diese Grunderkenntnis verifiziert sich in jedem Menschen neu, wobei "das Zeitpunkthafte am Wissen" (4) das Fragen und Wissen nie erschöpft. Beispielhaft für eine Konzentration von Fragen, in denen sich Wissen und Werten verdichten, ist das erste Buch der Bekenntnisse des hl. Augustinus:

> "So war mein Leben; war's noch ein Leben, mein Gott?" (5)

Die Frage enthält die Struktur des Suchens. Es ist eine Wesensbestimmung des Menschen, ein homo interrogans zu sein:

> "Und ich wandte mich auf mich und sprach zu mir: wer bist nun Du?" (6)

Da der heutige Mensch kaum noch Anfänge setzen muß bzw. nur wenige Anfänge setzen kann, trifft seine Frage auf keinen Nullpunkt, sondern immer schon auf eine Fülle von Antworten, Definitionen, Vorstellungen und Ordnun-

gen. Er ist gefordert, sich als neues Glied in eine lange Kette von Erkenntnissen einzufügen, sich mit den Anfängen wertend auseinanderzusetzen. Er muß Wissen und Werten "in eine Beziehung mit seinem bewußten Ich bringen", und

> "wenn er mit ihnen etwas anzufangen weiß, begründen sie das Menschsein und dienen als solche zugleich als Maßstab für jede weitere Bewertung und Wertschätzung der Dinge außerhalb des Menschen." (7)

Mit Hilfe "wertpädagogischer Methoden" kann vor allem der junge Mensch über kontinuierliche Lernprozesse zur Urteilsfähigkeit gelangen. Dabei wird er erkennen, daß sich die I n h a l t e v o n U r t e i l e n als Wertbestimmungen erweisen, denn über

> "die Befähigung zur Sammlung, das Lernen am Vorbild (Identifikation, nicht nur Imitation), das Lernen durch Anerkennung und Lob ..., das Lernen durch Einfühlung und Nachempfinden ..., das Lernen durch Anforderung von persönlicher Entscheidung und persönlichem Einsatz sowie eine Art Lernen durch Desillusionierung ..." (8)

öffnet sich der Weg zu persönlichen Wertvollzügen. Das Ich erkennt sich selbst nur im Zusammenhang von Werten, wenn man mit Spranger und anderen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Psychologie und Pädagogik anerkennt, daß es Wertsysteme gibt. Hat aber das Ich seinen Ort in einem Wertgefüge, dann ist es pädagogisch notwendig, das Ich zur Werteinsicht und Wertverwirklichung zu befähigen.

1.3 Umwerten der Werte?

Lassen sich Wertsysteme umwerten? Diese Frage ist in den letzten hundert Jahren der Geistesgeschichte immer wieder neu gestellt und beantwortet worden. Eine systematische Untersuchung hat gezeigt, daß auf ein E n t w e r t e n eines Systems das G e w i c h t e n eines neuen erfolgt. Auch ist festzustellen, daß die Vertreter einzelner Systeme mit ihrer Sichtweise um ein Übergewichten ihres spezifischen Wertbegriffs gerungen haben, was sich zugleich auf andere Systeme verdrängend auswirkte. Zur Verdeutlichung einige Beispiele:

- Die vom Leben bejahte Bedingung seiner Erhaltung und Steigerung. Alles gerät unter die Sicht von Dienstwert (Nietzsche).
- Eine Qualität, durch die etwas um seiner selbst willen schätzens- und erstrebenswert wird. Hier dominiert der Selbstwert (Sichtweise der Phänomenologen).
- Ergebnisse historisch-kultureller Wandlungsprozesse, entsprechend der Bedürfnisstruktur des Menschen, werten akkulturative Prozesse eines Wertsystems um (Sichtweise der Positivisten und Soziologen).

Dadurch, daß sich Gewichtungen verschieben, neue Sichtweisen aufkommen, die in der Lebensvielfalt lebensnotwendig sind, erfolgt m.E. kein Umwerten von Wertsystemen, auch nicht bei noch so viel Ideologie. Im negativen Sinne läßt sich über dieses Problem eher von einer Verunsicherung des Wertempfindens und im positiven Sinne von einem Erleben neuer Werte sprechen. Eine solche Phase, in der Werte eine neue Gewichtung erhalten, scheint sich auch in der jetzigen Zeit anzukündigen bzw.

schon begonnen zu haben. Es sind vor allem Psychologen und Pädagogen, die den Vorstoß zu einer neuen Wertediskussion unternehmen:

- 1978 Kongreß in Boston; im Rahmen der "Gesellschaft für die Einheit der Wissenschaften" hat sich dieser Kongreß die W i e d e rentdeckung der Werte zum Ziel gesetzt.
- 1978 Kongreß in Berlin; es fand eine Untersuchung über die Bedingungen des Lebens in der Zukunft und ihre Folgen für die Erziehung statt. Dabei hat Kocsis "die ethische Erziehung als Grundstein der Zukunft" bezeichnet.
- 1978 ein fächerübergreifendes Forum in Bonn-Bad Godesberg; Pädagogen und Politiker fühlten sich veranlaßt, zum "Mut zur Erziehung" anzuregen.
- 1979 ein Preisausschreiben der deutschen Psychologenverbände; mit der Thematik "Wertwandel und Erziehung" verband man die Absicht, "Heranwachsenden eine Orientierungshilfe für Selbstentfaltung und für die Entwicklung einer verantwortungsbewußten Werthaltung zu vermitteln, die sich durch sittliche Bindungen legitimiert."(1)

Eine breite Diskussion über den "Wertwandel" und die "Wiederentdeckung der Werte" findet auch ihren Niederschlag in vielen Kultur- und Fachzeitschriften neueren Datums.(2)

Werden Werte verstanden als Qualitäten des Seins, dann ist mit den bisherigen Ausführungen gesagt, daß sich Werte nicht umwerten, sondern nur anders gewichten lassen. Werte umzuwerten würde bedeuten, das Sein umwerten wollen, und daran scheitern wir stets neu. Deutlich geworden sein müßte schon jetzt, daß Wertediskussionen

immer wieder zu führen sind, d.h. daß Antworten auf Fragen nach Werten und Wertbestimmungen gesucht und vor allem jungen Menschen als Hilfe zur Lösung ihrer Wertprobleme angeboten werden müssen.

1.4 Der Wertbegriff und die Wertwelt im Suchen des Verstandes nach dem Humanum

1.4.1 Das Humanum als aktueller Verfassungswert

Meist mangelt es an dem, wovon alle reden. Wenn heute z.B. das Wort Menschenrechte Schlagzeilen macht, in kaum einer Rede fehlt, dann wird auf eine achtenswerte Realität hingewiesen, die zum Menschsein gehört, jedoch zu wenig beachtet wird. Vom Sein her ist ein bestimmtes Tun gefordert, vom Menschsein her wird uns ein adäquates Tun dem Menschen gegenüber abgefordert, sogar gesetzlich abverlangt. Das, was das Menschsein als a c h t e n s w e r t erfordert, findet sich in Texten staatlicher Verfassungen und menschenverbindender Organisationen grundgelegt.

Befragt man beispielsweise das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das als Ausweis einer guten Verfassung gilt und uns zur Beachtung mit der Mahnung "Habe-es-acht" auferlegt ist, so lassen sich wesentliche Aussagen finden. Im Grundgesetz Art. 1,1 heißt es:

> "Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt."

In Art. 1,2 ist die Rede von den "unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten", die alle Legislative

und Judicative binden. Als achtenswerte Vorgaben werden genannt:

- freie Entfaltung der Persönlichkeit;
- Recht auf Leben;
- Recht auf körperliche Unversehrtheit;
- Gleichheit vor dem Gesetz;
- Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- Achtung der Abstammung, der Rasse, der Sprache, des Glaubens;
- Achtung der religiösen und politischen Anschauungen;
- Freiheit des Gewissens;
- Freiheit der Meinung;
- Freiheit der Kunst, Forschung und Wissenschaft;
- Freiheit der Berufswahl;
- Recht der persönlichen Ehre und der freien Versammlung. (1)

Eine Zusammenfassung dieser Forderungen, die zugleich das Wertsystem dieses Staates mitbestimmen, erfolgt unter dem Begriff des Humanen. Das Humane schlägt einen Bogen um Macht und Schwäche, um Größe und Erbärmlichkeit menschlicher Verfaßtheit; bildet einen Kreis um das menschliche Sein. Der geistige Hintergrund spiegelt sich im Kommentar zum Grundgesetz:

> "Vorbild sind jene 'Menschenrechte', die auf humanistisch-christlichem Boden wuchsen." (2)

Hinweisend auf Organisationen, die für Menschenrechte kämpfen, sei hier, stellvertretend für viele andere, die Charta der Vereinten Nationen genannt, die am 1o. Dezember 1948 von der Vollversammlung angenommen wurde. Papst Johannes XXIII. wertete die Gründung so:

> "Ein Akt von höchster Bedeutung ist die 'Allgemeine Erklärung über die Menschenrechte'." (3)

Unter der Hinordnung des Tuns auf das Sein, aber auch, um seine Verpflichtung zu unterstreichen, spricht Johannes Paul II. in seiner "Regierungserklärung" für die größte Glaubensgemeinschaft dieser Welt von einer "objektiv ethischen Ordnung". Er nennt Menschenwürde das,

> "was den Menschen in seiner Tiefe betrifft, was wesentlich menschlich ist." (4)

Wie kommt es zu diesem Konsens im Substantiellen? Divergenzen oder Konsonanzen in der Werterfahrung müssen nicht notwendig Gleiches in den Wertauffassungen konstituieren. Das Ich ist immer einzig im Gefüge der erfahrenen Umwelt, nichts ist, weder aus seinem Empfinden noch aus seinem Erkennen, einfach zu übertragen. Dementsprechend ist Erfahrung auch nur analog vergleichbar. Dabei kann dann sogar das Moment der Unähnlichkeit ein Übergewicht zu den Elementen der Ähnlichkeit haben. Hier wird deutlich, daß sich der Consensduktus nicht primär in der Erfahrung selbst, nicht vom Äußeren her erfüllen kann. Das Ich muß im Dialog mit dem Du oder dem Es von einem Phänomen affiziert werden, das aufmerken, beachten, bewegen oder bewerten läßt, das für bedeutsam, für schätzenswert oder für würdig gehalten wird. Eine kognitive Dissonanz schließt eine moralische Konsonanz nicht aus, was nachfolgend noch zu belegen sein wird.

1.4.2 Wert als Konstitutivum im Quale

Beim Berücksichtigen der bisher diskutierten Kriterien der Verfassungswerte läßt sich folgende Denklinie rechtfertigen: Mensch - Würde - Wert. Es ist eine Denklinie, die vom Konkreten zum Allgemeinen, von der Praxis zum Universalen führt. In diesem Denken, das die ursprüng-

liche Sinnbestimmung von werten - "für würdig halten" - miteinbezieht (5), werden Werte als Würden umschrieben, d.h. als ein notwendig Zu-Kommendes und Zu-Achtendes der menschlichen und außermenschlichen Welt. Anknüpfend an die zeitaktuellen Texte, die weitgehend politisch-gesellschaftliche Rückgriffe, nicht aber politische Setzungen sind, läßt sich feststellen, daß in den Werken von Philosophen Werte als Qualitäten des Seins und als Qualitäten des Zugangs zum Sein beschrieben werden. Der Wert als Konstitutivum eines Quale - Quale verstanden als Sinnwert der je eigenen Qualität - überschreitet die Gemeinschaft Mensch, er betrifft auch die Gemeinschaft des Dinghaften. In unserem fortschreitenden technischen Zeitalter, das ein dauerndes Umstrukturieren-Können der Dinge ermöglicht, müßte uns die ständig erneuerte Sicht des je besonderen Quale einer Sache motivieren, nicht nur die Seite der Nützlichkeit zu sehen und danach zu handeln. Es entspricht aber dem heutigen Zeitgeist, alles unter dem Aspekt der Nützlichkeit zu bewerten und dabei das Quale im Werten einer Sache weitgehend unberücksichtigt zu lassen.

Die Achtung des Sinnwertes der je eigenen Qualität, die sich ausnahmslos auf jeden Menschen, jedes Tier, jede Pflanze und jedes Ding bezieht, hat zur Folge, daß das je eigene Sinnfeld reflektiert und danach Formales bestimmt wird. In der Aufgabe, den Sinnfeldern gerecht zu werden, liegt die Verantwortung jedes einzelnen. Sie ist weder als zu komplex noch als zu schwer oder als unmöglich anzusehen. Es gibt nichts, was nicht sein eigenes spezifisches Gewicht hat und somit Ansprüche, die sich daraus ergeben. Eine Mißachtung der Ansprüche und Ver-

antwortung führt zur Überwindungs- und Benutzungsmentalität des Menschen, die ihn aus den Sinnfeldern eliminiert und destruierend wirkt. Nichtachtung der Werte, so läßt sich aus diesem Bedeutungszusammenhang schliessen, ist Überheblichkeit, die das Gesamt der Welt betrifft. Eine bewußte Reduzierung seiner selbst, auf sein eigenes Quale, ist zur Sicherheit der Sinnfelder des Weltganzen mitentscheidend.

Um eine Darstellung, Werte als Qualitäten auszuweisen, haben sich Denker aller Zeiten bemüht. So nimmt z.B. die Qualität - deren Kernwert als Quale ins bonum und profundum greift - in der Kategorientafel des Aristoteles einen unverzichtbaren Platz unter den notwendigen ersten vier Kategorien ein. Qualität steht gemeinsam mit Substanz, Quantität und Relation auf einer Ebene.(6) Wie schon erwähnt, wird im Denken unserer Zeit das Quale auf "Nutzwerte" reduziert, die zwar als seinsimmanent betrachtet werden, aber nur Umhüllungen des Kerns und damit nicht letzter Wert sind.

Auch in der Kategorientafel Kants, die als ein Grundmuster der Begriffe gilt, erscheint das Quale (Kant selbst benutzt diesen Begriff nicht) im Grundbegriff Wirklichkeit als Grundbegriff des Verstandes, der dem Menschen ein bejahendes Urteil ermöglicht. (7) Nach Kant greift das Quale nicht ins Sein, es ergibt sich aus dem Abwägen von Verbindlichkeiten, die Handeln initiieren. Dabei ist das vernunftgemäße Urteil über die Folgen des Handelns bestimmend. Nicht ein objektiver Wert ist Maßstab nach Kant, sondern die subjektiv investierte Reflexion, sofern sie Möglichkeiten und Bedingungen untersucht, um Allgemeingültigkeit erlangen zu können. In einer sich so vollziehenden "Werterfahrung" wird nach Abschätzen der Bedingungen und Konse-

quenzen "Wertauffassung" zur Pflicht. In der Theorie Kants führt Allgemeingültigkeit zur Verbindlichkeit; ein Ausweichen ist unsittlich, d.h. dem Menschen nicht wesensgemäß. Wert ist ein Quale des Handelns, nicht des Seins, das am Grad möglicher Allgemeingültigkeit gemessen wird. Nach diesem Denken müßte Werterfahrung stringent zur Tat führen.

Für eine werttheoretische Klärung erscheint mir dieser Denkansatz, in dem die Tat als Stringenz von Werterfahrung gesehen und Allgemeingültigkeit als Maßstab für die Bestimmung von Wert gesetzt werden, wichtig zu bedenken. Es bleibt zu fragen: Sind die investierte Reflexion und die Tat als konsequente Folge mehr als nur subjektive Imaginationen? Wenn eine Wertordnung, im Sinne von Seinstreue, nicht anbindbar ist, kann sie dann, im Sinne von allgemeingültiger Handlungstreue, Konstanten als Überzeugungen und Wertauffassungen entwickeln? Bezogen auf Jugend, ist der Anspruch an personaler Reflexion ohnehin sehr fraglich. Als Konsequenz würde dieser Anspruch einen weitgehenden Ausschluß der Jugend aus der Wertewelt bedeuten.

Wie sehr der Gedanke des Nützlichen, der immer auch mit einem Wert verbunden ist, den Kernwert verdecken kann, hat der philosophisch-psychologische Scharfsinn Nietzsches offengelegt. Er greift z.B. jene egoistischen Motive an, die sich in den Werteinstellungen der Eltern manifestieren, die ihre Kinder nur deshalb gut erziehen, um von den Mitmenschen als gute Erzieher angesehen zu werden, und nicht, um die seelisch-geistige Entfaltung ihrer Kinder zu fördern, um ihnen zu ermöglichen: "Sei du selbst".(8) In seiner Kritik verschont Nietzsche keinen Lebensbereich, auch nicht Religion und Glauben. Sein philosophischer Standpunkt hat so oft verletzt,

daß er zum Umwerter der Werte deklariert wurde. Seine Kulturkritik ist eine Zukunftsschau, die auf das Übergreifen der Kulturen verweist, "den Verlust jeder verbindlichen Wert- und Lebensordnung" (9) prophezeit, was aber niemand akzeptieren wollte. Im Grunde war sein Denken sehr positiv, denn er sah

> "den Menschen vor der Aufgabe, nach dem Zusammenbruch der alten Ordnungen die Gestaltung seines Lebens, das Entwerfen seiner Werte selbst in die Hand zu nehmen, und zwar in einem weltweiten, weltumspannenden, weltgültigen Maßstab." (1o)

Nietzsches Vorhersage, "hier liegt die ungeheure Aufgabe der großen Geister des nächsten Jahrhunderts" (11), ist heute von besonderer Aktualität. Ohne Zweifel stehen wir vor der Aufgabe, Werte neu zu finden und neu zu formulieren, zu einer Wertfindung zu gelangen, die sich orientiert an den Qualitäten des Seins, denn nur sie erweist sich als Maßstab des Lebenssinns. (12) Nicht der Mensch allein macht die Stimmigkeit des Lebens aus, er kann nicht A l l e s sein wollen. Bildhaft gesagt: Der Mensch ist kein Orchester, er spielt nicht alle Instrumente zugleich, allenfalls dirigiert er sie gleichzeitig. Hiermit soll gesagt sein, daß ich es für fundamental anthropologisch halte, "daß Menschsein allemale über sich selbst hinausweist auf etwas, das nicht wieder er selbst ist" (13), und daß Werte nur dann Sinn erschließen, wenn sie im Sein fundiert sind, wenn sie als Qualitäten des Zugangs zum Sein verstanden werden. Werte sind in diesem Denken jene Quale, die unverzichtbar und unersetzbar das je Gegebene bezeichnen und gleichzeitig sind. Dieses Denken geht immer wieder zurück zum Sein, sobald es sich dem je individuellen Quale stellt und auf seinen Anruf zu antworten sucht.

Aus den bisherigen Erörterungen läßt sich der Schluß ziehen,

> "daß alle Fragen der Philosophie letztlich Wertfragen sind" (14),

und daß für ein psychologisches Begriffsverständnis der Werte ein philosophischer Wertbegriff maßgeblich sein kann. Die Auffassung in dieser Grundlegung zur Wertediskussion, die in Zusammenhang steht mit einer Psychologie der Werte und einer Pädagogik der Werte, folgt der philosophischen Vorstellung, daß Werte Qualitäten des Seins sind, daß Werte dem Menschen einen Zugang zu Sein eröffnen. Auch wenn dieser Wertbegriff einzelnen Disziplinen als irrelevant erscheint oder für die Wissenschaft unbrauchbar ist,

> "weil er wenigstens impliciter den Zusammenhang und die Abhängigkeit der Werte von den Wertungen und Wertungsaussagen negiert oder ignoriert und dadurch auf die Seite eines extremen naiven Objektivismus neigt" (15),

oder wie z.B. ein Soziologe sagt, ein solcher Wertbegriff jenseits aller Sozialwissenschaften steht (16), wird in dieser Arbeit daran festgehalten, weil er dem geistesgeschichtlichen Denken entspricht.

1.4.3 Wertnot als Folge von Grenzüberschreitungen

Es ist ein Faktum in der Weltgeschichte, daß mit dem Verlust bindender Normen das Ego die Leerräume besetzt. Es kommt zu einem Triumph des Ego, der alle Lebensbereiche betrifft, Sinnzusammenhänge zerbricht und "selbstische Strebensrichtungen" (Lersch) übergewichtig werden läßt. Gepriesen wird Wertfreiheit, eine Seite des Egoismus, die keine Grenzen respektiert. Diese Grenzüberschreitungen führen konsequent zu einer Wertnot, die, wie heute, u.a. ihre Ursache im Verlust bindender Normen hat.

Psychologie und Pädagogik sind hier gefordert, dem Triumph des Ego entgegenzuwirken, indem sie den Überanspruch des Ego verdeutlichen, Grenznotwendigkeiten und Grenznöte aufzeigen. Es müßte einsichtig gemacht werden, daß das Ego sich nur in Rückbesinnung auf seine Tiefendimension korrigieren kann. Dies setzt voraus, daß der Auffassung vom Menschen, in der z.B. das Ego "nur in eine Reihe soziologischer und biologischer Funktionen aufgelöst wird" (17) oder nur eine instabile Eiweiß-Fett-Komponente darstellt, ein anderes Verständnis vom Menschen entgegengesetzt wird, und zwar ein Verständnis, das sich an der Tiefendimension des Quale orientiert.

Daß Aspekte und Komponenten keinen Ganzheitsanspruch erheben können, läßt sich an folgenden Gedanken verdeutlichen: Wer die "ungezügelte technische Umgestaltung der Welt" zum einzig begründbaren Wert macht und ein Denken, das über "Wesen", "Sein" und "Natur" meditiert, "als im leeren Raum theoretischer Abstraktionen verendet" (18) beurteilt, markiert das Ende einer Wertkultur zugunsten von Tatsachen. In Achtung vor dem Menschen müßte es heute Aufgabe aller Wissenschaften sein, kompetenterweise im Rahmen der Erziehung eine Aufgabe von Psychologie und Pädagogik, ihre Grenzen scharf zu markieren und Teilaussagen aus inneren Zusammenhängen erklärend auf eine Grundordnung hin zu verdeutlichen. Grenzen sind keine Markierungen vor dem Nichts, sondern eine Grenze verweist immer auf ein "Dahinter". Eine Gesamtschau ist zu leisten, denn eine fehlende Zusammenschau ist m.E. ein weiterer Grund für Wertnot. Das ideologische Degradieren der Werte hat eine Unmenge von Ersatzbegriffen geschaffen, damit aber keineswegs mehr Wahrheit und Sinntiefe. Insofern, als der Begriff Prinzip den Begriff Wert deuten hilft,

hat eine solche Denkrichtung schon begonnen, auch wenn sich das Prinzip Hoffnung und das Prinzip Verantwortung um eine ganze Skala erweitert. (19)

Max Weber hat Werte "außerwissenschaftlich" genannt und sie zugleich "Idealmodelle" heißen lassen, "denen das Handeln ... innerlich zustrebt". (2o) Es steht außer Zweifel, daß das sinnsuchende Denken sich nicht mit dem Zähl- und Meßbaren verbinden läßt, denn erst der Soll-Ruf führt zu den Werten:

> "Richtig urteilt, wer urteilt, wie geurteilt werden soll. Richtig fühlt, wer fühlt, wie gefühlt werden soll. Richtig handelt, wer handelt, wie man handeln soll." (21)

In diesem Zitat wird die Vorrangstellung der Werte über Urteilen, Fühlen und Handeln postuliert. Werden psychische Funktionen rein in sich mit einem Grundordnungsanspruch ohne eine Fundierung im Quale erklärt, dann liegt hier ein dritter Grund für Wertnot.

Antworten auf die Frage, ob die Funktionen des Ego im Quale fundiert sind und ob eine Rückbesinnung des Ego auf seine Tiefendimension notwendig ist, können unter verschiedenen Gesichtspunkten von den Einzelwissenschaften gegeben werden. Bei Grundaussagen über den Menschen und seine Wertprobleme sind die jeweiligen Grenzen anzuerkennen, denn es können immer nur einzelne Wertaspekte angesprochen werden. Die Erkenntnisse sind in die Wertediskussion einzubringen mit dem Ziel, sich gegenseitig zu ergänzen und dem Bewußtsein, sich gegenseitig zu bedingen und vorauszusetzen. Dies erfordert Einsicht als Tugend, wie sie Sokrates von seinen Schülern forderte, oder Tugend als Streben und Weg der Mitte fern der Extreme, oder die Identität von ens, bonum und unum, wie in der Lehre der Peripathetiker bis hin zur Scholastik.

Diese Lehrer des Geistes haben es verstanden, Wertlinien zu ziehen, ohne dabei immer von Werten zu reden. Sie folgten, und darum können sie jederzeit Leitlinie sein, den menschlich und dinghaft geistigen Urquellen, die zugleich die Würde von Schöpfung und Mensch ausmachen.

1.4.4 Wertwelt als Sinnwelt

Die Wertediskussion, die alle Epochen menschlichen Geistes durchzieht und "zugleich eine Erforschung der Welt des Geistes"(22) ermöglicht, wird im folgenden aus der Sicht von Edmund Husserl, Max Scheler und Nicolai Hartmann fortgeführt. Das Zueinander ihrer Positionen bietet eine umfangreiche Grundlage von Erkenntnissen, um die Wertwelt als Sinnwelt hier andiskutieren zu können.

Husserls Denkwelt ist als eine "Philosophie des Wesens" (23) Gegenwartsgeschichte. Wird in bezug auf Werte seine Forderung nach eidetischer "Einklammerung" der Alltagserfahrung ernst genommen, d.h. gelingt die Ausklammerung der räumlichen und zeitlichen Vorstellungen, dann wird bewußtseinsanalytisch Wertwelt als Sinnwelt einsichtig. Insbesondere kann das Eliminieren des Historischen den "Bedeutungsüberschuß" von Werten enthüllen.

Husserls phänomenologischer Denkweg ist ein Weg zur Innenwelt, denn in seinem Verständnis erfüllt sich der Mensch nicht nur durch sinnliche Anschauungen und testbare Fakten, sondern auch durch Anschauungen höherer Ordnung, die in Anschauungen niederer Ordnung fundiert sind.(24)

Nicht als ein Gegeneinander, sondern als ein Miteinander verstehe ich die intellektuelle Evidenz Husserls zur emotionalen Evidenz Schelers. Ich diskutiere hier nicht, ob zuerst Erkennen oder Liebe oder Werte vom Verstand erfaßt oder vom Gemüt erfühlt werden, obgleich eine Gegenüberstellung ein guter Ansatz wäre, um zu zeigen, daß wir z.B. im Gemüt heftig verletzt sind, der Verstand aber evident begründen kann, daß es dazu keinen Grund gibt. (25)

Scheler kennzeichnet Werte als "Eigenschaften der Dinge" und der psychischen Prozesse:

> "Jeder Wert gehört ontisch zu einem Dasein." (26)

In seinem Denken ist die Wertstruktur "ontisch fundiert". (27) Die peripathetisch-thomistische Seinsformel "ens est bonum" wandelt sich bei Scheler in die Sicht des omne ens est aestimativum: Das Sein ist werthaft, ist beachtenswert, ist aber als Dasein indifferent wertig und bedarf der Erfassung durch das Sosein, um den ihm zukommenden Wert erkennen zu können. Für Scheler gilt als ontische Reihe:

> Sein - Dasein - Sosein - Wertsein.

In der Erfassung dieser Folge steht zuvorderst die Selbstgesetzlichkeit des geistigen Fühlens, "und zwar des intentionalen Fühlens" zur "Erfassung und Gliederung des objektiven Wertqualitätenreiches und seiner Ordnung."(28)
In der Ordnung der Gegebenheiten gilt dann die Reihe:

> Sein - Wertsein - Sosein - Dasein.

Dazu erläutert Scheler:

> "Ich sage nicht in der Zeitfolge, ... sondern in der Ordnung der Folge, wobei die Folgedauer metrisch null sein kann, beides also gleichzeitig." (29)

Als Ergänzung führt er diese Kontradiktion an:

> "Daß Werte auch gedacht werden können, nachdem sie gefühlt sind, verführt zur Annahme, sie könnten gedacht sein, ohne je gefühlt zu sein!" (3o)

Analysiert man Schelers Gedanken genauer, dann läßt sich sagen: Nicht in der Sinnenwelt, sondern in der Sinnwelt, in einer besonderen Eigengesetzlichkeit des Geistes ist das intentionale Fühlen angelegt. Es ist ihm "ordre du coeur", "logique du coeur" (31), was

> "die Entwicklungspsychologie bestätigt, die zeigt, daß Verstandes- wie Willensseite unseres seelischen und geistigen Lebens sich erst aus primitivem Gefühlsdrang herausdifferenzieren, daß weder Empfinden noch Streben das genetisch ursprünglichste seelische Sein und Geschehen darstellen." (32)

Der ordre du coeur erspürt, daß der Mensch beachtenswert, liebenswert, hassenswert oder beneidenswert ist, bevor Erkenntnisse über den Menschen gewonnen werden. Demnach ist Seele mehr als Erkennen und Wollen, sie ist das Wertzentrum des Menschen. Diesem Denken folgend gründen Wertschätzungen und Wertungsfähigkeiten in der Tiefendimension der Seele, bezeichnet Wellek zu Recht das Gemüt "als Gesamtausdruck der 'Werthaltungen' und 'Bindungen'". (33)

Für Nicolai Hartmann sind Werte "Güter" im Sinne "eines Reiches ewiger und unveränderlicher Werte", in der Seinsart platonischer Ideen. Ihm ist der Mensch die Brücke von der Wertwelt zur Wirklichkeit, natürlich einer schattenhaften Wirklichkeit, weil der Mensch immer unter der Frage von Realisierbarkeit steht. Die eigentliche Höhe des Menschen bestimmt aber erst die freie, aus den Werten folgende Tat, denn sie kennzeichnet den "personalen Geist", damit sowohl der "objektive" als auch der "objektivierte Geist" durch ihn leben kann.

Immer bleibt der Mensch der "Sinngeber der Welt", der

> "die Werte vom Himmel herabtragen und auf der Erde verwirklichen (kann)." (34)

Gedanklich schließt sich hier ein Kreis, denn es wird nur Altes neu formuliert. Als Kernaussage ist festzuhalten, daß nach Hartmann nur der Mensch sittlich handelt, der den höheren Wert dem niedrigen vorzieht. Da Werte nicht für sich isoliert gesehen werden dürfen, bleibt als Aufgabe die Bereitschaft, eine "harmonische Wertsynthese" zu verfolgen. Wer die Idealforderungen des Mönchvaters Benedikt kennt, die er in seinem berühmten "plus ultra" ausdrückte, dem ist das Wissen nicht fremd, wie sehr die Realität des Lebens hinter dem Ideal zurückbleibt. Das Leben ist längst in Konfrontation mit dem "plus multum" geraten; es wächst das Bedürfnis, immer noch mehr Güter anzuhäufen.

1.4.5 "Plus ultra" oder "plus multum"?

Auf das Verdrängen oder Übergewichten der Werte und auf die Aktualität der Wertediskussion im gegenwärtigen Denken möchte ich an dieser Stelle nur begrenzt eingehen. In unterschiedlicher Sicht haben sich Kritiker mit der Wertproblematik vieler Jahrhunderte auseinandergesetzt und in ihren Stellungnahmen entweder eine Wertmetaphysik angegriffen oder in ihr eine consolatio philosophiae gesehen oder Wertentscheidungen als psychologisches Trostbedürfnis ausgewiesen. (35) Extreme Auffassungen über Werte und unhaltbare Standpunkte in der Wertediskussion sind weder ein Beweis dafür, daß die Wirklichkeit von Werten existiert noch dafür, daß sie

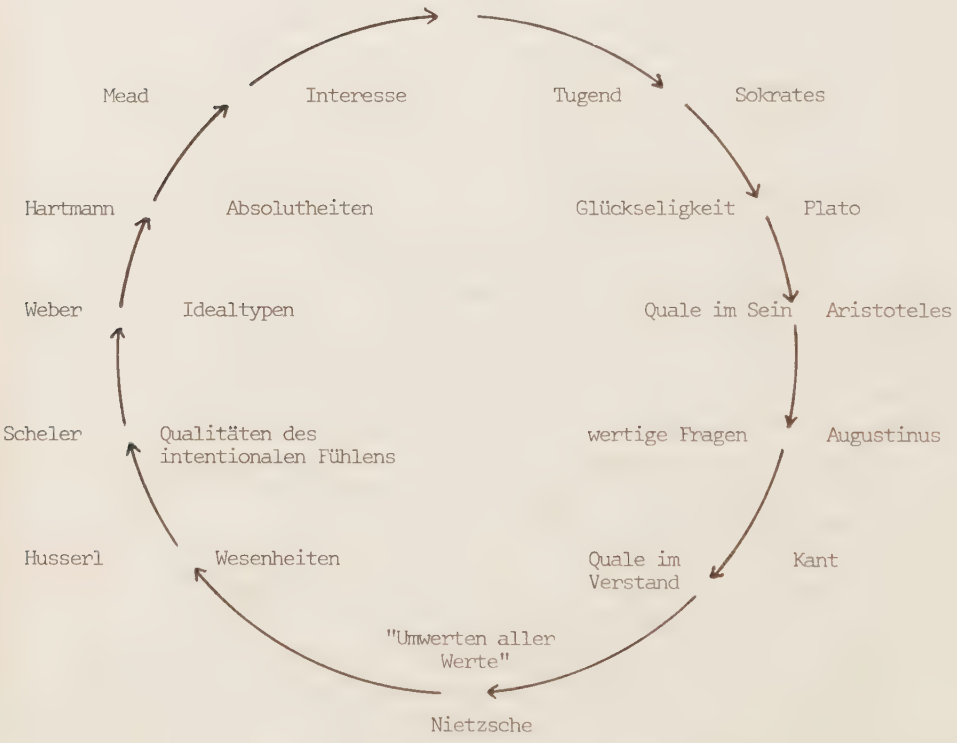
nicht existiert. Eine Klärung, ob die "totale Überspannung eines Prinzips" (36) bei den "Wertephilosophen" oder bei ihren Kritikern zu suchen ist, scheint mir unmöglich zu sein. In der Realität des Lebens, dies läßt sich beweisen, denn viele Tatsachen sprechen dafür, hat eine wertlose oder wertfreie Welt immer von der Humanität weggeführt. Unter einem Rest von Glauben, einem Überbau von Ideologien und politischen Kraftakten, die auch Reformen, neue Horizonte und neue soziale Fragen genannt werden, ist das Quale des Humanen erstickt (37). Da ich davon ausgehe, daß Politiker Worte nicht unreflektiert benutzen, sondern wissen, in welchem Sinne sie ganz bestimmte Begriffe in ihre Reden einflechten, weise ich in diesem Zusammenhang auf die Bundestagsdebatte über den "dritten Familienbericht der Bundesregierung" hin, in der überraschender Weise alle Parteien von Werten sprachen, zu denen die Familie wieder zu erziehen habe. (38) Ein Umdenken hat hier ganz offensichtlich begonnen.

Da im heutigen Denken und Handeln des Menschen der Pragmatismus eine wesentliche Rolle spielt - wer legt keinen Wert darauf, ein Pragmatiker zu sein? - nenne ich stellvertretend für andere Georg Herbert Mead als Vertreter dieser Werttheorie. Eine Kurzformel seiner Werttheorie könnte lauten: Gut ist, was ein Interesse oder einen Impuls befriedigt. Mead bekennt sich zu einer Werttheorie, die auf dem Interesse basiert. Mit dieser Theorie vertritt er einen Standpunkt, der alles vom Interesse, vom Pragmatischen her begreift. Wert bezeichnet er als die zukünftige Eigenschaft eines Objekts, die unsere Handlungen dem Objekt gegenüber bestimmt. (39)

Nach den bisherigen Ausführungen müßte dieses Beispiel verdeutlichen können, daß hier wieder das Überwerten

eines Aspektes erfolgt. Eine solch einseitige Begründung kann nicht für die Existenz von Werten überzeugen, da ein Wert weder allein im Objekt noch in einem emotionalen Zustand des Subjekts liegt. Die werttheoretische Grundlegung in philosophischer Sicht, die ich zugleich in Korrelation mit aktuellen Zeitvorgängen zu verbinden suchte, möchte ich an dieser Stelle mit einer Zusammenschau der andiskutierten Werttheorien beenden. In der Analyse spannte sich der Bogen vom Seinscharakter der Werte bis hin zu ihrem "Gelten", "Fühlen" und "Sollens-Anruf". In dieser Umschreibung liegt die psychologische Bedeutung, die ich für die Wertediskussion in dieser Arbeit grundlegend halte. Die nachfolgende zifferblattartige Skizze zeigt den jeweils zentralen Wert oder die Wertbestimmung und Intention, mit denen die einzelnen Denker ihre Werttheorien fundierten. Die Darstellung entspricht dem chronologischen Ablauf der Geistesgeschichte, in der die eine Theorie die andere ablöste, entweder aus Reaktion oder aber auch durch Einbeziehung einer neuen zuvor vernachlässigten Komponente:

Figur 1: Zentraler Wert oder Wertbestimmung und Intention in den Werttheorien einzelner Denker



Den Standort meines werttheoretischen Ansatzes sehe ich in der Linie - Aristoteles - Thomas - Husserl - Scheler -, was aber keinen Ausschluß der anderen Auffassungen bedeutet. Eine wichtige Begründung für die Wahl gerade dieser Sonden im Geistesstrom der Jahrhunderte liegt schwerpunktmäßig in Folgendem:

Wenn Werte Qualitäten des Seins sind, was ich eindeutig bejahe, ist damit noch nicht gesagt, daß sie auch wesensgerechte Handlungen sind. Dazu werden sie erst, wenn sie sich als p s y c h i s c h e s E r l e b n i s i m T u n entfalten. Der "fixierte Geist", wie Nicolai Hartmann begründet, "braucht den 'personalen Geist', auf daß er durch ihn wieder lebendig werde." (4o)

Die Seele sei das Wesenszentrum des Menschen, schreibt Vera de Blue. Von Kleist kennen wir als dichterische Variante die Aussage, daß jeder Mensch nur bei sich, nie außer sich sei, und daß L e b e n s ä u ß e r u n g e n nur aus seiner Seele kommen können. Werte persönlich erfahren zu können, schätzen und würdigen zu lernen oder kritisch zu hinterfragen, bedingt, Werte als persönliche und existentielle Anrufe an die Person zu verstehen. Ein solches Denken müßte einsichtig machen, daß sich Werte nicht umwerten lassen, weil sich das Sein einer Umwertung entzieht. Was der Mensch kann, ist A n r u f e z u ü b e r l a g e r n, z u ü b e r h ö r e n, z u d e u t e n o d e r z u d e u t e l n und damit die Antworten umzudrehen. Bisher habe ich versucht, Wertansätze in den Geistesströmen zu erforschen, die dieses Problem sichtbar machen. Um das psychologische Verständnis der Wertproblematik klären zu können. eignen sich m.E. die aufgezeigten Wertaspekte von Tugend, Glückseligkeit, intentionales Fühlen oder Interesse als besonders aufschließend, weil sie auf die Psyche verweisen, auf den dynamischen Grund für gesuchtes und gefundenes Selbstverständnis und Verstehenkönnen. Mit Sicherheit steht fest, daß Werte in diesem Sinne die tägliche Lebenswelt und Selbsterfahrung des Menschen betreffen und deshalb eine psychologische Bedeutung haben.

In diesem Zusammenhang drängen sich weitere Fragen auf, die ich stellen möchte, weil sie das hier angesprochene

Problem betreffen:
Sind die offenen und versteckten Angriffe gegen Werte, Wertungen und Werterhaltungen der Versuch, sie zu eliminieren, um die Seele auf neuinterpretierte Wege zu bringen? Gilt dieser Versuch vor allem der "anfälligen Jugend"? Müssen wir nicht weniger von Umwertern, sondern mehr - weil genauer-von Entwertern und "Umdrehern" der Werte sprechen? Ist der heutige Wertpluralismus nicht nur eine Vielzahl von Re-Definitionen?

Ich lasse die Fragen unbeantwortet, weil aus den weiteren Ausarbeitungen Teilantworten hervorgehen.

1.4.6 Das "plus ultra" als Leitmotiv für Werterziehung

Sofern sich Werte in psychischen Erlebnissen manifestieren, bedarf ihre Erschließung der erzieherischen Hilfe. Werden Werte als Ansprüche des Seins gesehen, dann versteht man sie als das Öffnen einer Du-Beziehung, als das Eintreten in einen Dialog von Wesenszentrum zu Wesenszentrum, wie ein Gedanke von Vera de Blue verdeutlicht. Es ist ein Dialog, der "sprachgestaltig" (Buber) von Mensch zu Mensch oder "untersprachlich" (Buber) vom Menschen zur nichtmenschlichen Umwelt verlaufen kann. Zum Wesen des Dialogs gehört Veränderung und Bewegung. Der Dialog ist für einen jungen Menschen lebensbedeutsam, da der dynamische Grund seiner Psyche notwendig gegen Beharrung revoltiert. Im abendländischen Kulturkreis zählte in der Vergangenheit das plus ultra - das Streben zu mehr Geistigem - immer zu den pädagogischen Herausforderungen und Aufgaben. Es war stets ein Bemühen, das Revoltieren in ein Evolvieren umzuwandeln und damit das Zerstörerische als positive Kraft in ein

Weiterkommen einzubringen. Nicht Beharrung in der Pflicht, sondern was über die Pflicht hinausgeht, formt das Weiterkommen. Soll Wertvermittlung dem jungen Menschen zur Werterfahrung werden, dann ist mehr erforderlich, als nur Wertübertragung. "Der schöpferische Wille" (Montessori) muß tangiert werden, denn zur Erfahrung gehört das "Beteiligt-Sein", gehört das in der Person "Betroffen-Sein". Oder wie Bollnow hierzu sagt: Es muß "die Hineinnahme ins eigene Leben" gewollt werden. Ziel ist nicht die Wertübergabe, sondern das Aufwecken für Werte, die Ermunterung und "Ermutigung" (Adler), Wertverwirklichung zu wollen, Werte zu erleben, sich mit Werten auseinanderzusetzen. Handlungen werden durch Motive geweckt, sie beginnen mit Interesse. Werte zu erleben und Werte zu schätzen, das kann der Jugendliche

> "nur selbst tun ... Das kann kein anderer bewirken. Er muß sich selbst vollziehen." (41)

Eine so angestrebte wertorientierte Begleitung wird zur Förderung der Entwicklung von Werthaltungen, des "Wertkonzepts des Individuums ... - Wahrnehmung (Objekte erhalten Wert) und das Verhalten (es wird wertvoll)" (42) - beitragen können.

Nur in einer vordergründigen Zielvorstellung der Pädagogik wird von einer Annahme der Wirklichkeit ausgegangen. Wo dies geschieht, wird Wirklichkeit schon in nuce der Zerstörung ausgesetzt, denn der Wille des Menschen strebt nach mehr. Er will schöpferisch aktiv sein, er strebt zu immer größerer Selbständigkeit. Um zu verändern oder um Neues zu entfalten, ist die Begegnung mit Werten, der Anruf der Werte notwendig. Nur die Auffassung von Werten als Qualitäten des Seins läßt begreifen, daß durch Ansprechen und Aktivieren des Wesenszentrums

des Ich Werte ein Dialogverhältnis begründen können. In diesem dialogischen Austausch erkennt sich das Ich in einem Wertzusammenhang, den es dynamisch erleben kann. Das plus ultra läßt sich als Leitmotiv für Werterziehung setzen, weil es zur Grundstruktur des Schöpferischen gehört.

Bedenkt man unter diesem Gesichtspunkt noch einmal den Wertansatz im Sinne von Kant - Wert als Quale des Verstandes, als reflektierte Pflicht - dann erweist sich dieser für pädagogische Konsequenzen als problematisch. Es fällt schwer, ein pädagogisches Prinzip abzuleiten, denn reflektierte Pflichten geben keinen Impuls zum plus ultra, sie charakterisieren sich durch das Moment des Starren.

In der intellektuellen Aussage erscheinen Werte als Ideale, denen zuzustreben sich lohnt (43), weil das Streben zugleich ordnend die Persönlichkeit des Ich gestaltet. Wenn die Ichwerdung als zentraler psychischer Prozeß des Menschen anerkannt wird, dann verpflichtet das pädagogische Ethos, jungen Menschen in dieser existentiellen Entscheidung beizustehen. Das plus ultra ist ein Ruf der Werte, es hat den Reiz eines Wagnisses. In seiner Dynamik ist der junge Mensch für ein Wagnis immer ansprechbar. Um seiner selbst willen sollte er es nutzen können. Das Wagnis zum plus ultra entspricht dem "Emporbilden" (Spranger), der Entfaltung seiner Eigenwertigkeit.

1.5 Die Wertverwirklichung im Suchen nach dem Humanum

1.5.1 Das Naturrecht bestimmt die Grundwertediskussion

Was Generationen von Denkern und Gläubigen an Geistesgut zusammengetragen haben, um der Menschheit den Weg zu weisen, aus den Grundquellen menschlichen Lebens und Zusammenlebens schöpfen und Zukunft verantwortungsbewußt gestalten zu können, wird in der Grundwertediskussion immer wieder neu reflektiert. In jeder Zeit war Geistesgeschichte individuell auch die Geschichte einer Seele, ein Ringen um Werte, diese zu tradieren, zu verlebendigen, neu zu formulieren und neu zu schöpfen.

Das Bemühen, in allen Wertfragen bewußt mitantworten zu wollen, ist ein Tatbestand der Religion. Religionsphilosophisch ist die Eigenständigkeit der Religion z.B. gegenüber dem Ästhetischen, dem Kulturellen oder Weltanschaulichen zu betonen, aber gleichzeitig ist hervorzuheben, daß sie "in all das hineinragt und sich in ihm manifestiert." (1) Religion ist Lebensform des Menschen. Phänomenologisch wird sie deshalb begriffen als

> "ein Gefüge von menschlichen Haltungen und Akten, in denen der Mensch sich selbst überschreitet und einem letzten tragenden Sinngrund (Gott) begegnet." (2)

Sie zeichnet sich aus durch Lebensfülle und Lebensnähe, was viele Psychologen in ihren Definitions- und Umschreibungsversuchen zu der Auffassung veranlaßt, daß Religion

> "kein abgetrennter Teil des psychischen Lebens ist, sondern den ganzen Menschen einbezieht." (3)

Den Meinungen einzelner Vertreter - Religion gehöre ausschließlich zum Bereich des Gefühls, sie sei im Sinne

Freuds "ozeanisches Gefühl" oder im Verständnis von Jung "Instinkt-Gefühls-Verknüpfung" (4) - ist entgegenzuhalten, daß Religion immer auch als ratio, intellectus und voluntas zu verstehen ist. So umschreibt beispielsweise Thomas von Aquin Liebe als Wille.

Die Religiosität des Menschen als komplexes psychisches Geschehen steht außer Zweifel. Für einen religiösen Menschen stellt sich nicht die Frage, ob das Ziel des Lebens die Vervollkommnung des Menschen allein oder auch der Dinge sei (Fromm/de Martino). Die geistige und materielle Welt stehen für ihn in einem harmonischen Zusammenhang. Er ist bereit, auf den Mitmenschen, auf das Mitgeschöpf und seine Mitwelt zuzugehen und sie in sein persönliches Leben miteinzubeziehen. Das Bewußtsein eines ZU-DIR ist ihm ein Wertgefühl, das ZU-MIR ist mehr eine Erfahrung, die zu einem areligiösen Menschen gehört.

Die Diskussion über die Grundwerte des Menschen gehört zum Eigengut der Religion. Wie die Geschichte ausweist, wurde sie immer unter Einsatz aller psychischen Kräfte geführt. Dieser Einsatz läßt sich beispielhaft an dem eigenartigen Spannungsverhältnis des Lebensgefühls zwischen der asiatischen und westlichen Welt verdeutlichen. Wertet das asiatische Volk (Hinduismus und Buddhismus) das Leben als Leiden und das westliche Volk das Leben mehr als Freude, so müssen dem Asiaten bis heute die lachenden, tanzenden oder trinkenden Christen als ein Volk mit niedrigen Werten und niedriger Moral erscheinen.

Diese Diskussion machte immer wieder deutlich, daß es kein Aufhalten bei Quantifizierungen geben darf, daß kein erster Ruf nach abgesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgen muß, was nicht heißt, daß diese

Überlegungen und Hilfen unwichtig sind. Der Grundsatz in dieser Diskussion - erst die Hilfe, dann die Theorie - ist nicht das Ergebnis einer intellektuellen Abweisung, sondern jener gläubigen Sicherheit, die sich gewiß ist,

> "daß Werte und Wertungen, Normsetzungen und Axiosophie" (5)

in der Religion einen vorrangigen Platz haben und

> "daß ohne die absolute Setzung von Werten, es auch kein relatives Bewerten gibt." (6)

Was Gewichtung ist, muß aber nicht zu Grundsätzen stilisiert werden, denn

> "der Gebrauch der Vernunft gehört zum Wesen des Menschen. Gott hat ihn so geschaffen. Und seine Gnade hebt die Natur nicht auf, sondern vollendet sie." (7)

Religion und Wissen gehören also zusammen:

> "Ratio est potissime hominis natura." (8)

Ein religiöser Mensch, so läßt sich wohl sagen, fühlt intuitiv, daß in existentiellen Fragen und Problemen weder Wissenschaft noch staatliche oder kirchliche Gesetze den Menschen erreichen. Ihnen fehlt die Tiefe, die Sinn erschließen kann. Erst das, was in der Psyche wurzelt, was sie durchdringt, läßt dynamisch aufbrechen. Besonders junge Menschen finden einen Zugang zum Sinngrund des Daseins nur dann, wenn Liebe, Hoffnung, Glaube und Freiheit sie begleiten. Für die Grundwertediskussion hat deshalb z.B. Kirche einen t r a g e n d e n R a h m e n zu schaffen, den die Religionen erfordern, einen Rahmen mit einem doppelten Bezug, der sich vergleichend an dem orientieren kann, was das folgende Beispiel verdeutlichen will: Wissend, daß die Wabe nicht der Honig ist und wissend, daß die Biene für ihren Honig eine Wabe braucht. Ein Wertsystem ist notwendig, aber

es belebt nicht zugleich die Werte, der Mensch braucht für seine Wertfindung eine Wertorientierung.

Die gegenwärtige Diskussion um die Grundwerte erreicht vor allem das Gemüt der Jugend, sie trifft tief ihre Fähigkeit des Abwägens, sie verunsichert. Jugendliche erfahren die Meinungsvielfalt und den Streit in vielen Diskussionen, z.B. im Zusammenhang mit Problemen der Abtreibung, Euthanasie, Armut und Flüchtlinge oder dem Hunger, Frieden, Elend, Krieg u.a.m. Wer hilft hier, die Vielfalt an Behauptungen und Forderungen, die oft ohne Begründung vorgetragen werden, in eine überschaubare und einsichtige Ordnung zu bringen? Es sind negative Erfahrungen, die weniger das denkende Erfassen des jungen Menschen erreichen, als vielmehr in das Mitfühlen ihrer Geistigkeit treffen. Wohin das Fehlen einer Grundorientierung, das verantwortliche Begründen von Maßstäben bzw. Sinnormen führen kann, spiegelt sich in einer Dokumentation der Polizei unter dem Artikel "Zusammenstellung des Ploizei-Jahres-Almanachs 1981". Hier wird die Auffassung vertreten, daß das Problem der jugendlichen Demonstranten - sie werden als politische Chaoten, naive Alternativjünger und als egozentrische Aussteiger aus der Gesellschaft bezeichnet -, ihre Aktionen und Reaktionen daraus erwachsen,

> "daß sich die Jugend in ihren Hoffnungen und Erwartungen getäuscht und enttäuscht fühlt ... Das bringt viele dazu, in der Auflehnung, sei es auch mit Gewalt, eine angemessene Reaktion zu sehen." (9)

Auch wenn in öffentlichen Stellungnahmen die große Mehrheit darin übereinstimmt, daß Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Friede, Liebe, Treue und Wahrheit zu den unantastbaren Grundsteinen einer menschenwürdigen Gesellschaft zählen und mit Glück zu tun haben, so sind diese Werte in der jugendlichen Empfindungswelt, in

ihrem Erfahrungsbereich oft nur

> "ferne unerreichbare Sterne, zu denen man gelegentlich einmal aufschaut." (1o)

Der Jugendliche hört zwar überall das gleiche Wort, und doch spürt er den anders gemeinten Inhalt, d.h. das Auseinanderfallen von Gesagtem und Gemeintem. Wenn der Jugendliche dann noch erkennt, daß das Gemeinte mehr lächerlich machen als überzeugen will, mehr entwerten als werten will, dann wird ihm diese Erkenntnis zur seelischen Belastung. Oft ist es so, daß seine Wahrnehmung keinen Zugang zum Verstehen findet, sie bleibt unverarbeitet. Es haftet der Eindruck des Undurchschaubaren und Subjektiven. Viele Subjektivismen führen, psychologisch gesehen, zu einer instabilen, ungeordneten Empfindungswelt, zu einer undifferenzierten und unspezifischen Erfahrungswelt. Diese Erfahrungswelt ist nicht gleichzusetzen mit dem Suchen und Streben des jungen Menschen, die zu einer geordneten Gefühlswelt gehören.

Werterziehung müßte hier leisten, das Ordnende des Objektiven, des Unantastbaren und Zeitfreien wie das unruhige und ruhelose Zeitbemühen aller Generationen aufzuzeigen. Sie müßte erklären und deuten, wie Subjektives und Objektives einander zugeordnet sind, daß sie sich nicht ersetzen, aber ergänzen können.

Das Sein bedarf der ungebrochenen Unruhe des Subjekts, damit es erfahren werden kann. Es ist der affektive Impetus dieser Unruhe, der auf Werte gerichtet ist. Je affektiver die Werte angegangen werden, um so tiefer und fester müssen sie im Sein begründet sein. Nur so geben sie Halt, nur so schlägt diese Unruhe nicht in Unordnung um. Den Weg zu einer Wertordnung, wie sie hier verstanden wird, zeigt m.E. am deutlichsten das Denken

der Naturrechtslehre. Dieses Denken hat aufzuzeigen und zu erweisen versucht, daß Wertlehre und Naturrechtslehre untrennbar sind. Noch in den schärfsten Gegenpositionen des Naturrechts wird deutlich, daß Wertlehre und Naturrechtslehre aufeinanderbezogen sind, denn in einem Denken, in dem das Sein nicht akzeptiert wird, ist keine Wertordnung aufrecht zu erhalten, ist sie nur durch Subjektives zu ersetzen.

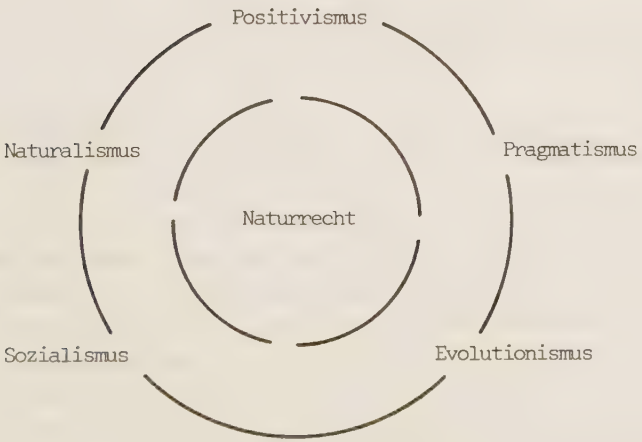
Pädagogisches Bemühen wird mit Erfolg zu einer Wertordnung hinführen können, wenn es das Würde-Sein des Educanden mit dem Würde-Sein der geeinzelten Dingwelt des zu Erfahrenden verbindet und wenn es verstehbar macht, daß es nichts gibt, was keine objektive Vorgabe in sich trägt. Wird jungen Menschen diese Hilfe geboten, die nicht "wertfrei" sein kann, dann weitet sich die Dimension der Intelligibilität, und Psychisches wird zur gewußten Existenz erweckt.

Das In-Sich dieser objektiven Vorgabe ist intellektuell immer wieder zu einem An-Sich abstrahiert worden. Dieses An-Sich - sowohl Kernpunkt tiefen Nachdenkens als auch manchen Spottes bis zur Verächtlichmachung - läßt sich, wenn es als Motivationsanreiz verstanden wird, einfacher bestimmen als "Um-seiner-selbst-Willen". Zu Werten hinzuführen, erfordert aber die Intention "Um-ihrerselbst-Willen", denn ihre Zeitlosigkeit kann nur im Sein, im Streben und Suchen um ihrer selbst willen erfahren werden. Diese Ansicht verneint keineswegs funktionales Geschehen und seine Notwendigkeit, sondern es verdeutlicht nur scharf seine reine Zweckbestimmung und das Erlöschen und Aufhören, sobald der Zweck erfüllt ist. Auch Funktionales geschieht notwendig in der Orientierung am Sein, aber es kann und will sich nicht an das Sein binden. Genau das Gegenteil ist gewollt: Hat

es sein Ziel erreicht, stabilisiert es sich wieder in das Sein des Ziels hinein. Das natürliche Gesetz der Entsprechung kennzeichnet sich durch Dynamik und Konstanz, eine Weise gegenseitiger Bedingung zur Erfüllung eines Neuen. Die Ausformulierung dieses natürlichen Wertgesetzes verkörpert das Naturrecht.

Um das Spannungsverhältnis graphisch zu verdeutlichen, zeige ich mit Hilfe einer Skizze die Hauptströmungen, die in dieser Diskussion vorherrschen und in ihren Konsequenzen konträr bis kontradiktorisch zueinanderstehen:

Figur 2: Das Naturrecht und seine schärfsten Gegenpositionen



Hinter den aufgeführten philosophischen Richtungen steht eine bestimmte Geisteshaltung und damit verbunden eine spezifische Wertung. Überprüft man z.B. die "Lebenshaltungen", die durch diese Geistesströmungen geprägt sind, auf ihre Letztendlichkeit, ihre Rückbindung und Letztbegründbarkeit von ihrem geistigen Ansatzpunkt her, so stellt sich die Frage, in welchen Werten sich die Lebenshaltungen spiegeln. Sind es solche,"die dem Menschen im Laufe der Geschichte zugewachsen sind" (11), die sich darstellen als "das Unbedingte im Bedingten", als das "Absolute im Relativen", als das "Immerwährende im Geschichtlichen" (12)?

Die Grundwerte erfordern in zeitkritischer Diskussion stets eine weitergeführte Interpretation. Sie müssen fortwährend auf ihre Inhalte hinsichtlich neuer Lebensformen befragt und in neue kulturelle Zusammenhänge eingeordnet werden. Erklärungen und Deutungen müssen erfolgen, was aber nicht in Frage zu stellen ist, das ist die Grundsätzlichkeit der Werte. Erst das Unantastbare stabilisiert die Psyche, vermittelt das Gefühl der Sicherheit.

Einer kritischen Fragestellung hinsichtlich der Fundierung der Werte hält das Naturrecht stand. In ihm spiegelt sich die psychische Kraft des religiösen Fühlens. Schlußfolgernd läßt sich sagen, Naturrechte, Grundrechte und Würden sind allgemein sinnstiftende Sonderheiten, in denen das Subjekt mit seinem eigenen Sein korrespondiert und ausstrahlend auf das Umfeld wirkt. Die Forderung - das Naturrecht wieder bewußt zu reflektieren -, die auf dem "Internationalen Juristentag in der Schweiz" gestellt wurde, und die Tatsache, daß auch von Vertretern der Sozialwissenschaften Werte wieder anerkannt werden

> "als Einstiegskonzept in die Welt der verhaltensbestimmenden Orientierungsfaktoren" (13),

und die Betonung,

> "daß 'Werte' individuelle wie auch kollektive geistige Grundorientierungen sind und in ihrer Gesamtheit das System sinnkonstituierender Orientierungsleitlinien und Ordnungsaspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens verkörpern" (14)

ist ermutigend und ich werte sie als einen hoffnungsvollen Neuansatz für eine Wertediskussion, die auch jungen Menschen begründete und verbindliche Antworten geben kann. Daß das Fundament der inneren Zusammengehörigkeit von Werten, Rechten, Pflichten, Normen, Gefühlen und Trieben nicht in einer beliebigen Nützlichkeit oder in einer Gesellschaft gründen darf, will folgende "Arbeitsfrage" für Oberprimaner bewußt machen:

> "Gibt es letzte allgemein verbindliche Gemeinsamkeiten und Grundrechte (früher Naturrecht bezeichnet), die allen Menschen trotz Unterschiede der Rassen, der kulturellen Entwicklung und der gesellschaftlichen Situation zukommen?" (15)

Antworten auf diese Frage müssen zur Einsicht und der Erkenntnis führen: Als letzter Geltungsgrund offenbart sich die Natur und das Wesen des Menschen in seiner Geschöpflichkeit, festgefügt als geschenktes Leben und rückgebunden im Göttlichen.

Nicht ohne Absicht proklamieren jene, die eine "Umwertung der Werte" wollen, um "den besseren Menschen" zu bekommen, "Haß den Göttern" oder "Gott ist tot". Leugnung des Naturrechts verbindet sich in allen Denkrichtungen stets mit jeglicher Leugnung der Religion.
Wird Naturrecht definiert als

> "die in gewissen Ansprüchen und Forderungen sich ausdrückende Würde des Menschen, der unter allen anderen irdischen Wesen ganz allein zu sich selber kommen kann" (16),

dann ist es im ontologischen Sinne allem Formalen vorgegeben und "als Anruf des Willens Gottes" aufzufassen. (17) Dieser Gedanke führt in den Bereich einer Gotteslehre, die tief in der Psyche verankert ist. (18)

Die Größe der psychischen Kräfte und Funktionen wird darin gesehen, daß sie dynamisch sind, daß sie dem Menschen ermöglichen, sich personhaft und auch auf Gemeinschaft verwiesen zu erleben, daß sie ihn zum kulturellen Eindruck und Ausdruck befähigen und daß sie praktische Verhaltensformen und -normen zeitoffen variieren. "Wertetafeln werden (nicht) zertrümmert und gegen neue ausgetauscht" (19), sondern die Lebensweisen werden fortgebildet, neu formuliert. Das Leben ist es, das die Wertetafeln nicht totes Material oder Museumsgut werden läßt. Es ist die Erfahrung zu machen, daß in "normalen Zeiten" - sofern es diese gibt - die Wertehierarchie immer wieder vergessen und in Notzeiten diese wie ein Rettungsanker neu hervorgeholt wird. (2o) Daß das Naturrecht eine ständige Orientierungsleitlinie auch für neue Lebensformen und Lebensziele sein kann, sollte hier deutlich werden, denn Naturrecht und Werte stehen in engem Zusammenhang.
Wenn Scheler schreibt,

> "eine Lehre von der Wertordnung von der positiven Wissenschaft zu erwarten ist Widersinn ... Wissenschaft im strengen Sinn hat ja nur praktische und technische Bedeutung" (21),

dann spricht auch er für die Reflexion des Naturrechts.

1.5.2 Die Reflexion auf den Anfang als Suche nach d e m Grundwert

Der Gedanke über die psychische Rückbindung läßt sich noch unter einem anderen Gesichtspunkt vertiefen. Im Schriftgut der Religionen fällt auf, daß alle den Anfang reflektieren. In den christlichen Religionen heißt es z.B.:

> "Am Anfang schuf Gott ... im Anfang war das Wort ..." (22)

Der Anfang ist von großer Wichtigkeit, er ist immer wieder neu ins Bewußtsein zu heben, damit sich die Vorstellungen von ihm erfüllen können.

Analog ist zu folgern, daß auch zum psychischen Grundbewußtsein ein Anfang gehört, der nach Entfaltung und Entwicklung des Selbst drängt, der von einem diffusen Selbsterlebnis zu einer differenzierten Selbstfindung fortschreiten muß. (23) Die Frage nach dem Anfang ist immer zugleich auch Prüfung der Fortentwicklung. Eine beliebte Frage der Jugend - "Was kommt dabei raus?" - verdeutlicht, daß unser Bewußtsein zu schnell auf ein Ergebnis gerichtet und damit auf ein Ende fixiert ist, denn Ergebnis hat primär die Bedeutung von Ende. Das Ende kann jedoch nicht verstanden werden, wenn der Anfang nicht verstanden worden ist. Wird der Anfang nicht befragt, so kann auch das Ende nicht nach seiner Endgültigkeit und vorläufigen Grenze befragt werden. Es ist notwendig, die Grenze und die Endgültigkeit zu befragen, denn eine Grenze verweist auf Weiteres, Endgültigkeit auf Abschluß. Wird der Anfang nicht befragt, so kann das Ergebnis nicht gewertet werden, denn Einordnung und Zuordnung gelingen nur aus dem Wissen um den Anfang. Und fehlt das Wissen, dann ist nur ein Reihen möglich, kein

Verbinden, kein Einordnen und Zuordnen und damit kein Verstehen. Reihen läßt Beliebigkeit zu; wird es zum Maßstab, dann ist nur noch die Lebenssumme interessant. Das Ich erfährt sich selbst als eingereiht, und das Werten wird nicht als Notwendigkeit erkannt.

Religionen prüfen den Anfang, nicht weil sie statisch und unbeweglich sind, sondern weil sie den Weg zum Anfang nicht verlieren wollen. Die Überzeugung, daß der Anfang den Geist des Ganzen hat, läßt einen gläubigen Menschen erleben, daß die Welt eine Einheit von Ganzheiten ist; müßte jeden Menschen zu der Einsicht führen, daß der Anfang den Grundwert in sich birgt.

1.5.3 Werte als Stufenordnung im asiatischen Denken

Bisher wurde aufgezeigt, daß aus dem Bewußtsein um die Einheit von Ganzheiten die Naturrechtslehre verstehbar ist. Auch wenn die Naturrechtslehre vielfach dem christlichen Raum zugeordnet und heute oft als Ausweis katholischen Denkens gesehen wird, so lassen sich mehrfache Begründungen für die Naturrechtslehre auch im vorchristlichen Denken finden, die hier jedoch nicht vorgestellt werden sollen. (24) Wenn es stimmt, daß der "ordre du coeur" für alle Menschen wesensgleich ist und das Denken immer und überall nach den gleichen logischen Prinzipien verläuft, so müssen sich Inhalte einer Wertlehre - im Sinn einer fundierten Wesenslehre und göttlicher Rückbindung - auch in nichtchristlichen Kulturen finden lassen. Für den Versuch einer Transparenz scheint mir das asiatische Denken exemplarisch zu sein.

Das fernöstliche Denken beschäftigt sich vorrangig mit der Seele und den Wirkkräften der Seele. Dieses Denken,

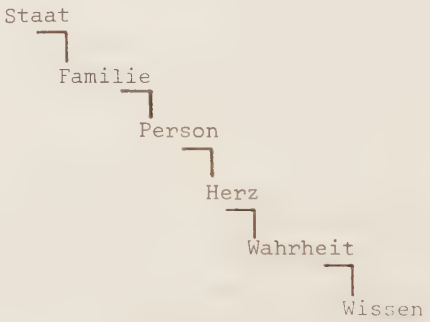
das dem Handeln angepaßt und das Handeln, das dem Denken angepaßt ist, ist Suche nach dem Lebenssinn, ist zugleich Religion und Psychologie und daraus resultierend Ethik. Denken und Suchen, Religion und Psychologie, so läßt sich auch sagen, sind immer auf die Seele gerichtet. Von der Seele her nähert sich das Denken der Physis, wodurch das Leiden in den Vordergrund rückt. Die Grenzen der Physis empfindet der Orientale als Leiden; von Freude und Freiheit ist kaum die Rede. Im Gegensatz hierzu steht das abendländische Denken. Es beginnt mit der Natur, es ist Kosmologie, an seinem Anfang steht die Physik. Weil die Physis am Anfang die Schwerkraft deutlich macht, bricht die Sehnsucht nach Aufhebung aus, rückt das Verlangen nach Freiheit in den Vordergrund. Der Asiate bedarf keiner Physik, denn er l e b t m e t a p h y s i s c h i n d e r P h y s i s. (25)

Asiatisches Denken ist keine Philosophie in unserem Sinne, sondern versteht sich primär als Weisheitslehre. Kennzeichen dieser Lehre ist die Ausrichtung auf das praktische Tun. Der handelnde Mensch sucht seinen Anfang, seine Geburt und sein Ende und versucht, dies in einer zusammenhängenden Harmonie zu leben. Als handelnder Mensch ist er auch immer in eine Wirkgemeinschaft gestellt. Sein Tun hat nicht nur für ihn persönliche Konsequenzen, sondern es hat auch immer eine Wirkung, die die Gemeinschaft von Menschen betrifft und in den Kosmos ausstrahlt. Nicht Grundwerte geben die Blickrichtung an, sondern Grundhaltungen. Mit seinem modalen Denken betrachtet der Asiate genau die andere Seite der Medaille, als wir es tun. Zur Eigenart seines Denkens gehört es, das Sein und Tun als zwei Seiten der Wirklichkeit zu verstehen:

> "'Das Leben des sittlichen Menschen ist ein Beispiel der allumfassenden sittlichen Ordnung ... Die Wahrheit entfernt sich nicht von der menschlichen Natur. Wenn das, was als Wahrheit angesehen wird, sich von der menschlichen Natur entfernt, darf man es nicht als Wahrheit ansehen'." (26)

Kung-fu-tse hat eine Stufenlehre der Ordnung entworfen, an deren Spitze die "lichte Tugend" steht. (27) Man könnte sie auch als eine Stufenordnung der Werte bezeichnen:

Figur 3: Stufenlehre der Ordnung



Folgender Gedankengang liegt dieser Stufenlehre zugrunde: Das Wissen um die Wahrheit, die das Herz des Menschen erreicht, macht ihn zur vorbildhaften Person in Familie und Staat. Wenn in dieser Folge eine rechte Ordnung herrscht, sind Tugend und Wohlfahrt die Konsequenzen. (28) Die Grundhaltungen, die sich aus der rechten Ordnung ergeben, faßte Konfutius treffend in einem einzigen Satz zusammen:

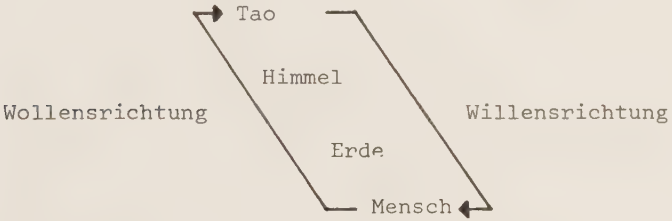
> "Was Du selbst nicht wünschst, tu nicht den andern!" (29)

Dieser Ausspruch erinnert an die bekannte "Goldene Regel", die als Ausdruck des Wertempfindens vieler Völker gilt:

> "Was Du nicht willst, das man Dir tu', das füg' auch keinem andern zu."

Lao Tse formuliert eine ähnliche Ordnung, die er "Maß der Ausrichtung" nennt:

Figur 4: Maß der Ausrichtung



Lao Tse geht von dem Gedanken aus, daß der Mensch der Erde verbunden ist, sich am Himmel, am Willen des Göttlichen orientiere. Das Tao richtet sich an sich selbst aus. Das ewige Tao, das keinen Namen hat, ist das Maß seiner selbst. Lao Tse zeigt in seinem Denkmodell eine Willensrichtung auf, die vom Tao ausgehend zum Menschen hin verläuft, und eine Wollensrichtung, die vom Menschen ausgeht und zum Tao hinführt. Der Wille des Tao ist vom Menschen aufzunehmen und mit einem bewußten Wollen zu beantworten. Diese Lehren sind für alle Denkrichtungen, die dem Naturrecht widersprechen (vgl. Figur 2), unannehmbar. Sie akzeptieren nicht, daß der "heilige Mensch" der Welt Vorbild sein kann, daß

der Herrscher regieren soll "ohne viel Worte, ohne viel Gesetze, Ge- und Verbote", sondern durch die Ausstrahlung seines tugendhaften Wesens. (3o)

Meng Tse (31) wird in seinen psychologischen Aufarbeitungen der Lehre des Kung-fu-tse noch deutlicher, wenn er schreibt:

> "'Der Mensch ist gut'. - 'Die menschliche Natur folgt dem Guten geradeso, wie das Wasser stets abwärts fließt'. Wir tragen in uns ein angeborenes Wissen, dessen Schätze wir nur zu heben brauchen, um den rechten Weg zu finden ... Wir alle tragen in uns den Schlüssel zum harmonischen Leben, welches bei seiner Verwirklichung von selber die richtige soziale Ordnung herbeiführt."(32)

Nach Meng Tses Ansicht trägt der Mensch die gesamte soziale Grundordnung in sich selbst, wie "Schätze", die zu heben sind, wie einen "Schlüssel", deren rechte Handhabung erworben werden muß. Das Gut-Sein ist dem Menschen zuinnerst, das Gut-Handeln muß daraus resultieren. Mit anderen Worten: Wer die Schätze seines Gut-Seins nicht zu heben vermag, zerstört sich selbst. Das Gute zu wollen, das Gute zu tun, eignet der menschlichen Natur "geradeso, wie das Wasser stets abwärts fließt". Es ist ein fester psychischer Grund, der wie ein physikalisches Gesetz erscheint, dessen Wirkkraft der Mensch kennen sollte.

Unschwer läßt sich dazu die Parallele im christlich-abendländischen Denken aufzeigen. Daß der Mensch von Natur aus gut sei, daß Gnade die Natur voraussetze, sind bekannte Prinzipien. Auch wenn sie oft verneint, oft bezweifelt werden, bilden sie für die Kirche die Basislehre der Sakramente, sind sie "grundlegendes Maß der Ausrichtung". Diese "Innen-Prinzipien" zu bestreiten ist entweder Ausdruck einer Verzweiflung am Menschen oder einer Beschönigung um den Menschen. Einzelne Denk-

richtungen haben das Gut-Sein abstrahiert und zu einem zu erstrebenden Gut gemacht. Gut ist ein deklariertes Ziel geworden. Es ist jedoch nicht dem Tun und Streben immanent, sondern erst zu erstreben. Als Ideal kann es als das "wertbehaftete Seiende" (Holzamer) gelten, aber es steht außerhalb des Menschen. Es ist wertstrahlendes Außen, nicht wertwollendes Innen; es ist ideell, nicht existentiell; es ist zu gewinnen, nicht Harmonie mit dem Leben, sondern Erfolg.

Dieses Beispiel verdeutlicht den fundamentalen Unterschied im Wertbewußtsein, der in den funktionalen Wertansätzen bei uns geradezu ins Extrem gerät. Was sich in diesem Denken Wertbewußtsein nennt, ist meiner Meinung nach lediglich ein Erfolgsbewußtsein. Nur wer die Umwelt mit seinem Wesen zu befragen weiß, der wird ihr Wesen, ihr Wertsein existentiell und kosmisch erfahren können, nur der wird, wie der Asiate, sich mit seinem Gut-Sein vereinen, und nicht nur das Gut als Ziel erreichen wollen.

Im gesamten asiatischen Denken - auch im Hinduismus und Buddhismus - spielt die Harmonie von Werden und Vergehen eine wichtige Rolle. Wie im Christlichen, gründet diese Harmonie nicht in einem menschlichen Gesetz oder Wollen, sondern sie ist immer rückgebunden in den Urgrund des Kosmos, dessen Emanation sie ist. Die Harmonie ist das universale Gesetz schlechthin. Der Mensch muß versuchen, die "allumfassende Harmonie" in sich selbst zu verwirklichen. Er muß so handeln, wie Tschung Yung das Grundgesetz seiner Ethik formuliert:

> "'Der Edle bewegt sich stets so, daß sein Auftreten zu jeder Zeit als allgemeines Beispiel dienen kann; er benimmt sich so, daß sein Verhalten zu jeder Zeit als allgemeines Gesetz dienen kann; und er spricht so, daß sein Wort zu jeder Zeit als allgemeine Norm gelten kann.'" (33)

1.5.4 Grundrechte manifestieren sich in Grundhaltungen

Mit dem Asiaten denken heißt, die Gewichtung auf die Grundhaltungen legen. Dieses Denken schließt ein Befragen der Grundrechte aus, denn sie sind Konsequenzen des Zugehens auf den Mitmenschen, des Zugestehens an ihn. Grundrechte nehmen erst dann Schaden, wenn der Mensch sein innerstes Selbst und die Harmonie verliert, wenn er unsittlich wird. Das modale Denken des Asiaten, das beziehungsgerichtet ist, führt dazu, Konkretes persönlicher zu sehen als das temporale Denken des Abendländers, zu dem abstrahierende, zeitverstufte Denkformeln gehören. Ein Europäer würde beispielsweise so denken: Das geht mich heute nichts an, was morgen sein wird. Ein Asiate dagegen: Das geht mich heute an, weil es morgen sein wird. Beiden Denkarten aber ist gemeinsam, daß der Urgrund der Würde des Menschen in der Natur liegt, daß sie fundiert ist im Urgrund der Schöpfung. Ob implizit oder explizit, festzustellen ist, daß sich die Wertetafeln gleichen und daß sie als Würdetafeln verstanden werden. Auch in dem Denken, daß es eine Sicherheit des Menschen vor dem Menschen und damit vor dem menschlichen Gesetz nur dann geben kann, wenn Entscheidung und Verantwortung im Urgrund fundiert sind, gibt es keine Unterscheidung.

Eine weitere Gemeinsamkeit des Denkens besteht darin, daß Verhaltensweisen einer permanenten Anpassung an die Zeit bedürfen im Sinne rechter Antworten auf anstehende neue Fragen und Probleme. Positivistische Rechtssetzungen können dem nicht gerecht werden, was in diesem skizzierten Denken bisher aufgezeigt wurde. Was würde wohl ein altchinesischer Philosoph ampfinden, wenn er diese Begründung von Mao Tse-tung hört:

> "Woher kommt das richtige Denken des Menschen? Fällt es vom Himmel herab? Ist es dem eigenen Gehirn angeboren? Nein! Das richtige Denken des Menschen kann nur von der gesellschaftlichen Praxis herkommen." (34)

So kann man nur denken, wenn das Kollektiv der sittlichen Person vorangestellt wird.

1.5.5 Werte bezeugen sich im Gewissen

In allen Kulturkreisen und zu allen Zeiten haben die Menschen immer großes Gewicht auf ihre Gewissensentscheidungen gelegt. Ihre Inhalte drücken Mitwelterfahrungen und -begegnungen aus, die wesentlich vom Innen des Menschen her gestaltet und in ihrer Bewertung vom Personalen her vollzogen werden. Das Zentrum der Bewußtheit des Menschen ist bemüht, sich in Gestimmtheit, wenn möglich, in Eintracht mit dem "Außen" zu bringen, mit dem Mitmenschen, der Natur, der Kultur und dem Göttlichen. Die übereinstimmende Menschheitserfahrung spricht von einer "Stimme in uns" und meint damit die psychischen Akte, die wertende Relationen herstellen. Das Abendland prägte dafür den Begriff "conscientia", der das Mitwissen um das Wesentliche der Welt aussagt. Dieses Mitwissen beinhaltet mit Selbstverständlichkeit ein Mitsein mit Gleichem oder wenigstens mit Ähnlichem im Umfeld des eigenen Ich. Primär intendiert es das Gleiche, aber es bemüht sich auch um Harmonie im Ähnlichen. Conscientia meint nicht Konfrontation, sondern Communication. In gleicher Weise finden das Allgemeine und das Besondere ihren Wirkort im personalen und sozialen Lebensvollzug. Der "Gegenstand" des Gewissens wird sowohl vergleichend als auch wertend erstrebt und ge-

funden. Es sind keine Quantitäten und Formalien, die sich im Gewissen finden lassen, sondern es sind die Qualitäten des Seins, die gefunden und gewonnen werden, die entdecken lassen,

> "daß außer 'mir' auch andere 'meinesgleichen' eben diese Aussage über ihr eigenes Selbst machen können und daß sie in der gleichen Weise für sie zutrifft, wie für mich." (35)

In seiner konkreten Zeitbestimmtheit, im Akt und in seiner allgemeinen Zeitlosigkeit suchender Relationen erweist sich das Gewissen als die Harmonie-Potenz der psychischen Struktur des Menschen. Insofern findet sich der Mensch in seinen letzten Grundentscheidungen des Lebens in einem Lebensgefüge mit Transzendenzbezug. Auf der Ebene des Animismus zeigt sich der Transzendenzbezug ebenso intensiv wie auf der Ebene der Hochreligionen; auf der Ebene des Atheismus wird er auch in einem übergeordneten Allgemeinen fixiert, oder wie man dies bezeichnen mag. In der Konkretheit des praktischen Verhaltens bezeugt sich somit die Bewußtheit - die Wertwelt - im Gewissen, sie setzt die Entscheidungsmacht des Menschen frei als Signum seiner Würde. Die Berufung auf das Gewissen ist in diesem Sinne immer ein Ruf nach der Würde des Menschen. Mit dem Erstreben der Harmonie ergibt sich konstitutiv eine - wohl unstrukturierte - Rangordnung der Werte und eine umfassende Wir-Erfahrung.

Literarische Beispiele verdeutlichen, wie sehr im Laufe der Geschichte das "natürliche" Werte- und Würderecht des Menschen immer wieder herausgefordert und zum Testfall wurde:

> "... eine Grenze hat Tyrannenmacht! ...
> Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
> Wenn unerträglich wird die Last - greift er
> Hinauf getrosten Mutes in den Himmel
> Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
> Die droben hangen, unveräußerlich
> Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst -" (36)

Dieser Testfall verweist auf das Widerstandsrecht. Von Gewalttätern im Staatsgewand wird es verneint, von den Geschundenen eingefordert. Kaum ein Gesetzgeber formuliert das Widerstandsrecht gegen sich selbst, so wie es der Sachsenspiegel tut:

> "Der Mann muß auch seinem König, wenn dieser Unrecht tut, widerstehen und helfen, ihm zu wehren in jeder Weise." (37)

Anzuerkennen, daß im Willen Gottes selbst das Recht auf Freiheit gründet, daß nur diese Freiheit die Grundlage menschlicher Würde und Selbstbestimmung bildet, setzt eine gemeinsame Basis in der Gewissensentscheidung voraus, ebenso eine gemeinsame Rangordnung der Werte. Für das Erreichen eines Oberwertes, wie ich es nennen möchte, haben mutige Frauen und Männer über Jahrhunderte hinweg ihr Leben geopfert. Sie wollten diese Würde nicht verlieren, sie wollten sie vor dem Mitmenschen bezeugen. Christliches Denken versucht, diese Würderechte immer in die lebendige Glaubenspraxis einzubinden, denn in ihnen sieht es Werk- und Uroffenbarung Gottes. Des einen Gottes, der sich nie unbezeugt gelassen hat, der, wie Dempf sagt, auf den Menschen zugeht:

> "Alles natürliche Gesetz stammt von der Uroffenbarung Gottes, als er zuerst mit dem Menschen sprach und ihm seine Gebote gab. Das G e w i s s e n, als das S e l b s t b e w u ß t s e i n der freien Stellung vor Gott und in der Welt der göttlichen Ordnung durch die Naturgesetze für alle Wesen, ist der innere Nachklang dieser Stimme Gottes."(38)

Dort, wo Uroffenbarung und/oder das natürliche Würderecht verneint werden, muß das Gewissen konsequent auf ein reines Produkt der Erziehung umgestuft werden - mit allen Schwierigkeiten - um es dann noch begründen zu können. (39)

Hier liegt, wie schon einmal erwähnt, die Problematik,

die der Jugend die Werterfahrung erschwert und deshalb transparent zu machen ist.

1.5.6 Hierarchie des Mit-Seins

In dieser Arbeit wird die Welt als eine Einheit von Ganzheiten bestimmt, als ein großer Lebenskreis bezeichnet, der in unzählige, in sich perfekte Lebenskreise durchdifferenziert ist, die alle ihren Eigenwert haben und bewahren müssen, um ihren Sozialwert voll zum Wohle der Einheit zum Tragen bringen zu können. Mit Welt ist hier Natur, Schöpfung, organisch-anorganische Gemeinschaft gemeint. Dieser Welt ist wesensgemäß, daß Leben aus dem Leben lebt, daß sich Leben für Leben einsetzt. Hierin gründet zugleich die Wertstruktur. Sofern Lebenskreise auch Geisteskreise sind, werden sie von vielfältigen psychischen Elementen mitbegleitet. Somit läßt sich sagen, daß eine Hierarchie des Mitseins alles Leben durchzieht.

Wird Erfahrungswelt als mitgeteilte Welt verstanden, dann ist sie dem jungen Menschen zu vermitteln, dann braucht der junge Mensch für diesen Erfahrungsprozeß den helfenden Beistand eines verantwortlich handelnden Erziehers. Mir scheint, daß es vor allem der religiösen Erfahrung bedarf, da sich in ihr sehr komplex Werte und Sinn manifestieren können. Es muß immer wieder zum Dialog kommen, denn durch ihn wirken Werte und Würden als personhafter Lebensvollzug und es können die Seiten des "Wertebuches" aufgeschlagen werden. Eine pädagogische Hilfe, die hier notwendig ist, kann jedoch nur aus der Verantwortlichkeit eines Erziehers erwachsen, der sich rückgebunden weiß an eine transzendente Instanz, von der bisher immer gesprochen wurde.

1.6 Die Wirklichkeit der Werte unter wertpsychologischer Fragestellung

1.6.1 Der Wertbegriff in psychologischer Sicht

Obgleich sich keine einheitliche Bestimmung des Begriffs "Wert" finden und dieser sich nur mit großen Schwierigkeiten bestimmen läßt,

> "weil er offensichtlich ein 'W e r t b e g r i f f' ist, das heißt ein von der herrschenden Wertkonstellation nicht unabhängiger Begriff" (1),

scheint er überall - zeitlich und kulturell gemeint - einfach gegenwärtig zu sein. Ist dieses Da-zu-Sein ein Signum für seine Grundsätzlichkeit? Ein Signum dafür, daß Wertwissen und Wertwollen zu den Konstitutiva der personalen und materialen Struktur gehören? So sehr, daß nur aus diesem Konstitutivum - nicht aus einem erworbenen und nicht erwerbbaren Wesensgrundzug - der Mensch seine Bedeutungs- und damit seine Deutungswelt aufbauen kann? Aufgrund meiner Nachforschung hinsichtlich der philosophisch-psychologischen Bedeutung des Wertbegriffs bin ich geneigt, die Fragen zu bejahen. M.E. sind Werte eine notwendige Voraussetzung zum Verstehen und Verstanden-Werden:

> "Die Ideen halten die Menschen zusammen."
> (K.A. Fischer)

Für die Bestimmung eines psychologischen Verständnisses von Wert ist davon auszugehen, daß ein Wert, in welcher Bedeutung auch immer, eine ontologische Vorgabe ist, die gnoseologisch nur als dynamischer, gleichsam binnendialogischer Prozeß erfahrbar wird. Ein Dialog zu einem Sein, zu einem Wesentlichen, ist nur dann möglich, wenn dieses ausstrahlend auf ein Ich einwirkt. Dialog ist ein H i n s t r ö m e n z u ... und ein E i n s t r ö m e n i n ... In diesem dialogischen Prozeß

entfaltet sich W e r t u n g als Erfahrung von sinnvoller Zuordnung. Binnendialogisch verstanden, bleibt es ein Prozeß der Inne-Werdung. Anders gesagt: Dieser Prozeß betrifft die innerpsychische Korrespondenz der Ganzheit der Person.

Sehr komprimiert sagt Lersch: "Das Seelische ist das zur Wachheit des Lebens gelangte Leben." (2) In Analogie zu dieser These läßt sich sagen: Das Wertige und Werthafte des Seelischen ist das zur Bedeutsamkeit des Lebens gelangte Erleben. Tägliches Tun, Lebenswege, Lebensläufe und Leben werden psychologisch dadurch bedeutsam, daß sie als wertvoll erlebt werden, wertvoll, weil sinnvoll, und sinnvoll, weil wertvoll. Diese Einheit erklärt sich aus den gültigen Zusammenhängen einer Sinnstruktur, die implizit eine Wertstruktur ist. Persönlichkeit bezeugt sich dementsprechend aus der Geschlossenheit ihrer Werthaltungen.

Leben ist wesentlich als seelisches Leben zu verstehen. Fragen, Suchen, Staunen, Urteilen, Eigen- und Fremdbeurteilungen, verlangen eine seelische Grundidentität in einem Wertkonsens. Als Beispiel zur Verdeutlichung dieses Gedankens lassen sich die Werte Liebe und Treue nennen, die beide Träger von Wertentscheidungen und Haltungen des Willens sind. Liebe im Verständnis von Fromm heißt: "Ich will, daß Du D U bist". Treue würde heißen: Ich will, daß Du D U bleibst und bleiben kannst. Verallgemeinernd läßt sich wohl sagen, in keinem der diversen Kulturkreise müssen sich Menschen erst erklären, was Liebe oder Treue ist. Ihre Ausdrucksweisen haben gleiche Inhalte, ihre Erlebnisse sind die gleichen psychischen Phänomene.

Wertwelt erweist sich in Frage, Antwort und Lebensverständnis gewichtig und wesentlich als eine psychologische

Welt. Vielleicht, so bin ich geneigt zu fragen, ist Wertwelt d e r Weg zum Verständnis des Menschen und seines Verhältnisses zur Welt wie seiner Menschwerdung in der Welt? Vielleicht ist Wertwelt primär d e r Weg einer Psychologie zum humanen Verständnis der Verhaltensweisen in "zeitenthobener" Sicht? Vielleicht d e r Weg, um nicht einer instrumentalen Sicht vom Menschen zu verfallen? Gestützt auf Generalisierungen und Prüfungen des reflektierenden Verstandes, müßte die Psychologie den Weg fundieren, denn die Verknüpfung von - Wertwelt, Sinnträger, Bedeutungsträger - ergibt m.E. in nuce Psychologie.

Der Strukturbegriff einiger Psychologen läßt erkennen, das Struktur nicht nur eine Bezeichnung für das Sein ist, sondern zugleich auch Wertgesetz bedeutet, das bestimmend alles Geschehen durchzieht.(3) Aufschlußreich für diesen Begründungszusammenhang sind die Ausführungen von C.G. Jung betreffend der "vier Grundfunktionen des Psychischen".(4) Insbesondere seine Ausführungen zu den beiden rationalen Funktionen des Denkens und Fühlens, "weil beide mit Wertungen verbunden sind."(5) Jungs Grundthese lautet:

> "Das Denken wertet durch die Vermittlung der Erkenntnis, ... das Fühlen durch die Vermittlung der Emotionen."(6)

Ergänzend dazu Grundprinzipien der Jungschen Psychologie, die Schär wie folgt formuliert:

- "Der Mensch steht in einer Außenwelt und in einer Innenwelt, die beide für ihn bedeutsam und schicksalhaft sind.
- Alle Erfahrung geht durch die Psyche. Jede Erfahrung, auch die vom fremden Leben, ist immer mit Selbsterfahrung verbunden.
- Seele ist Leben und nur als Leben erfahrbar.
- Seele ist größer als das Ich und als das Bewußtsein."(7)

Diese gewichtigen Aussagen veranlassen, in dieser Arbeit einigen Grundlegungen des "erfahrenen Lebens" nachzugehen.

1.6.2 Das Verständnis vom Wirklichkeitsmodus der Werte in psychologisch-anthropologischen Konzeptionen

> "Unter den Systemen der Psychologie gibt es wertfreie und wertgebundene, ... behavioristisch und reflexologisch orientierte Konzeptionen"(8),

die Argumente und Erkenntnisse für eine psychologische Diskussion über Werte liefern. Um ein Instrumentarium zu gewinnen, mit dessen Hilfe die Werterfahrungen und Wertauffassungen kaufmännischer Berufsschuljugend einsichtig und verstehbar gemacht werden können, erfolgt hier eine Reflexion werttheoretischer Konzeptionen, in denen subjektiv oder objektiv gegebene Werte anerkannt, Werte mit einem Wirklichkeitsbereich des personalen Seins in Verbindung gebracht und mit Überzeugung von einem wertorientierten Verhalten des Menschen ausgegangen wird. Diese Reflexion schließt Empirie insofern nicht aus, als Erfahrungen aus der Lebenspraxis in die Reflexion einfließen. In Kenntnis anderer Konzeptionen wird aus dem Schrifttum von Philipp Lersch, August Vetter, Gordon W. Allport, Viktor E. Frankl und Eduard Spranger das Wertverständnis herausgearbeitet, weil aus vorgenannten Gründen sich mit ihren Erkenntnissen und Argumenten die hier angenommene Arbeitshypothese - Werte gehören zum existentiellen Bereich des Menschen, sie sind in seinem Sinnsystem grundgelegt, im Proprium verankert - begründen läßt. (9)

Auch in dieser Ausarbeitung ist das partikuläre Fragen zu überschreiten, denn Lersch versteht es gerade als eine "Aufgabe der modernen Psychologie, den philosophischen Horizont" nicht außer acht zu lassen. (1o) Besonders sind anthropologische Fragestellungen notwendig, da sich die Wirklichkeit der Werte doch erst "im erlebenden und handelnden Vollzug aktualisiert." (11) Engelmayer sieht vorrangig in der anthropologischen Funktion der Werte die Kompetenz der Psychologie. Er meint, sie mische sich zurecht mit anthropologisch relevanten Fragen in die Wertediskussion, denn diese Fragen

> "sind in genetischer Wendung die Fragen nach den Wurzeln und Ursprüngen der Werte in der Wirklichkeit des Menschen." (12)

Es war das Bemühen vieler Psychologen, die Lebensäußerungen des Menschen von der "Innenwelt" her zu verstehen. Wissend, daß das Ganze nur über Aspekte zu entschlüsseln ist, fand das Modell von der Schichtung der Seele immer wieder kompetente Vertreter. Im Rückblick auf, wie Lersch sagt, "Platons 'geniale Grundkonzeption'" entwickelten sich Theorien vom Schichtenaufbau der Seele. Platons Gedanken - die Seele findet in drei Stufen zum Wahren, Guten und Schönen, sie umfaßt das "Begierdehafte", das im Unterleib, das"Strebende", das in der Brust und das "Geistige", das im Kopf angesiedelt ist - beeinflußten unseren Kulturkreis, prägten Mentalitäten und bildeten die Grundlage für philosophische wie psychologische Denkmodelle.

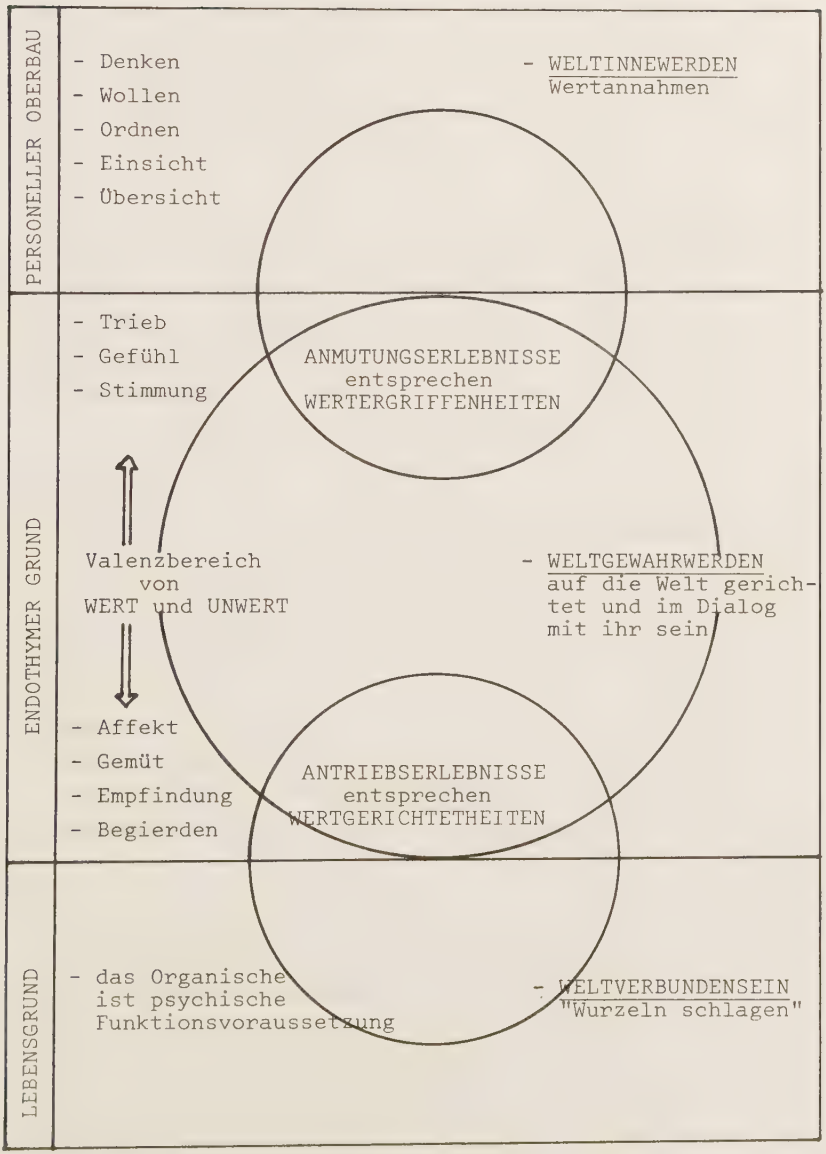
Da auch die Vorstellung von der "Geschichtetheit des seelischen Lebens" die Gesamtkonzeption von Lersch bestimmt - er selbst die Vorstellung von der Schichtung des Seelischen nur "als Behelf", nur "als wissenschaftliche Modellvorstellung", nur als Verwendung eines

"Raumbildes" verstanden wissen will (13) - wird aus seiner Konzeption zuerst das Wertverständnis herausgearbeitet.

1.6.3 Dispositionelle Wertgerichtetheiten und Wertergriffenheiten der Gefühle

Den Ausführungen wird zunächst eine Skizze vorangestellt, die einerseits formal die Struktur der seelischen Schichten zeigt und mit Hilfe der Kreise auf das Ineinander- und Übergreifen der psychischen Prozesse verweist; andererseits auch aufzuschlüsseln versucht, wie Lersch das seelische Leben - als zur Wachheit des Erlebens gelangtes Leben - theoretisch faßt und welchem Schichtbereich er die Wertwirklichkeit zuordnet:

Figur 5: Struktur des seelischen Aufbaus der Person



Insgesamt veranschaulicht die Graphik die Dynamik von Leben und Erleben. Sie weist die organische Funktionsfähigkeit als psychische Funktionsvoraussetzung aus und bestimmt das WELTVERBUNDENSEIN als Basis für das WELTGEWAHRWERDEN, das aufbauend zum WELTINNEWERDEN fortschreitet.

Die Struktur des seelischen Aufbaus der Person stellt sich dar in drei Seinsschichten, die durch die raumbildliche Darstellung der Seinskreise als integrierte polar-koexistentielle Ganzheit ausgewiesen wird. Im Unterschied zum LEBENSGRUND - Gesamtheit der leiblichen und organischen Vorgänge - und dem PERSONELLEN OBERBAU - Bereich der ichhaften Funktionen des Denkens, Wollens, "der bewußten Selbstbesinnung" und "Steuerung der Erlebnisse und der Lebensführung" (14) - bildet der ENDOTHYME GRUND die seelische Mitte, die innere Sphäre des Erlebens, kennzeichnet dieser Seinsbereich

> "'das, was dem Menschen inhaltlich Fülle, Tiefe, Farbigkeit und Schwung seines Daseins verleiht'." (15)

Es ist der Ort der Erlebnisse, aus denen "das seelische Leben seine schöpferische Dynamik und seine inhaltliche Thematik" (16) empfängt. Hier ist im psychologischen Sinne der Ort der Wertwirklichkeit, wenn ein Wert in bezug auf den Menschen, auf das existentielle Verhältnis zum Mitmenschen und zur Mitwelt verstanden wird.

Antriebserlebnisse und Anmutungserlebnisse haben im seelischen Funktionskreis eine zentrale Bedeutung. Sie bilden zwei verschiedene Seiten der Geschehnisse des endothymen Grundes, wobei sich das Verhältnis von Antriebs- und Anmutungserlebnissen so umschreiben läßt:

> "die Triebe und Strebungen sind umkleidet von Gefühlsregungen, die Gefühlsregungen sind durchwirkt von Trieben und Strebungen." (17)

Bei jeder erlebenden Begegnung reagiert die Seele mit einem gefühlsartigen Zustand. Die Antriebserlebnisse sind Suchen und Fragen nach den Inhalten der Welt, sind Ausrichtung auf ein Ziel, sind Antizipation und so gesehen, "immer Wertgerichtetheiten". (18) In den Anmutungserlebnissen enthüllen sich die Inhalte von einer jeweils besonderen Seite, in einer individuellen qualitativen Einfärbung, in einem je besonderen Quale, in einer Bedeutsamkeit besonderer Art, in der Valenz eines Wertes oder Unwertes. (19) Aus der Sicht von Lersch erfährt der Mensch in den Anmutungserlebnissen

> "die Beziehung, in der die Inhalte der gegenständlich erschlossenen Welt zur Thematik der Strebungen (stehen)" (2o),

denn in den Anmutungserlebnissen

> "tritt das innerweltlich Begegnende unter das Zeichen des Wertes, der Bedeutsamkeit, die es für die Thematik der Strebungen besitzt." (21)

Es werden dem Menschen also nicht nur Inhalte des Gegenständlichen als Wertqualitäten bewußt, sondern auch der Wertgehalt seines persönlichen Daseins. So sieht Lersch es richtig, wenn er die ANTRIEBSERLEBNISSE bestimmt als WERTGERICHTETHEITEN und die ANMUTUNGSERLEBNISSE als WERTERGRIFFENHEITEN. Wertspontaneität ist immer ein Ausdruck des Selbst. Dieser innere Antrieb äußert sich in einer Vielfalt von Gefühlen. Die Varianz der Gefühlsregungen umfaßt Lersch in seinem System als "Gefühlsregungen des lebendigen Daseins", des "individuellen Selbstseins" und des "Über-Sich-Hinausseins". Da der "Grundton einer Gefühlsregung", wie Lersch sagt, "einem bestimmten Strebungsthema entspricht" und die Gefühlsregungen sich unterscheiden "nach der Art der Werte, die in ihnen erlebt werden", so richten sich die Antriebserlebnisse auf "Lebens-, Bedeutungs- und

Sinnwerte", d.h. es können in den Anmutungserlebnissen dieses Lebens-, Bedeutungs- und Sinnwerte erfahren werden. (22)

Mit Lersch's Gedanken zur Phänomenologie der ANTRIEBS-ERLEBNISSE und ANMUTUNGSERLEBNISSE läßt sich als Ergebnis seines Wertverständnisses zusammenfassen, daß in der Begegnung mit der Welt, im inneren wie äußeren Dialog, sich die Gefühle des Menschen als anthropologischer Tatbestand erweisen und damit als nicht mehr weiter zurückführbare Grundphänomene des psychischen Seins zu verstehen sind. Insofern als die Antriebserlebnisse als Wertgerichtetheiten und die Anmutungserlebnisse als Wertergriffenheiten ausgewiesen werden, läßt sich von einem Wertverständnis sprechen, das davon ausgeht, daß Werte in Korrelation zu den Gefühlen des Menschen stehen, d.h. zu den "im Gefühl intendierten gegenständlichen Gehalten" (23); daß zum Selbst Wertspontaneität und Wertproduktivität gehören; daß Werte im Sinnzusammenhang der Person verankert sind und damit eine Grundlage bilden für die Wirklichkeit der Werte.

1.6.4 Die Wertfunktion der Emotionalität

Zu den Grundbedürfnissen des Menschen zählt das Wissenwollen um die Zugehörigkeit. Die Koordination von Raum und Zeit, die für die Weltstruktur wesentlich sind, finden im geistigen Bereich des menschlichen Bewußtseins eine Entsprechung. Der Mensch braucht feste Bezugspunkte der Zugehörigkeit, die ihm zugleich Orientierungen sind für existentielle Beziehungen. Beispielsweise läßt sich Heimweh unter dem Aspekt des "Wertseins" als Rufzeichen der Zugehörigkeit zu einem solch festen

Bezugspunkt deuten. Dagegen wird Ungebundenheit als Verlassenheit, vom jungen Menschen sogar als Verlorenheit empfunden. Wenn Orientierungen und Bindungen fehlen, erfolgt der Zusammenbruch aller psychischen Energie, können bestimmte Lebenssituationen nicht durchgestanden werden.

In der Diskussion über das Wertverständnis, hier speziell über Fragen nach dem Werterleben des Jugendlichen, sind insbesondere auch Grundbedürfnisse wie z.B. geliebt zu werden, beachtet und anerkannt zu werden, dazu zu gehören ..., zu reflektieren, die primär von der Familie zu erfüllen sind. In diesem Bezugsfeld erfährt der junge Mensch sich selbst nur deshalb, weil er zugleich sich im anderen erfährt, d.h. sein persönliches Wertsein orientiert sich am Wertsein eines Mitmenschen. Der Vergleich des Ich mit dem Du und das Erleben, von einem Du getragen zu werden, erweisen sich als Deutefeld des eigenen Wertes.

Die bisher geführte Diskussion über das psychologische Wertverständnis hat gezeigt, daß sich im erlebenden und handelnden Menschen Werte manifestieren, daß der Mensch Subjekt der Wertakte ist und daß Werte in den Gefühlsregungen erlebt werden. Mit Gedanken von August Vetter, die in seinen Werken "Wirklichkeit des Menschlichen" und "Personale Anthropologie" grundgelegt sind, wird nachfolgend aufgezeigt, wie der junge Mensch infolge seiner personalen Struktur und der Verflochtenheit mit der Familie seine eigene Werthaftigkeit erfahren kann.

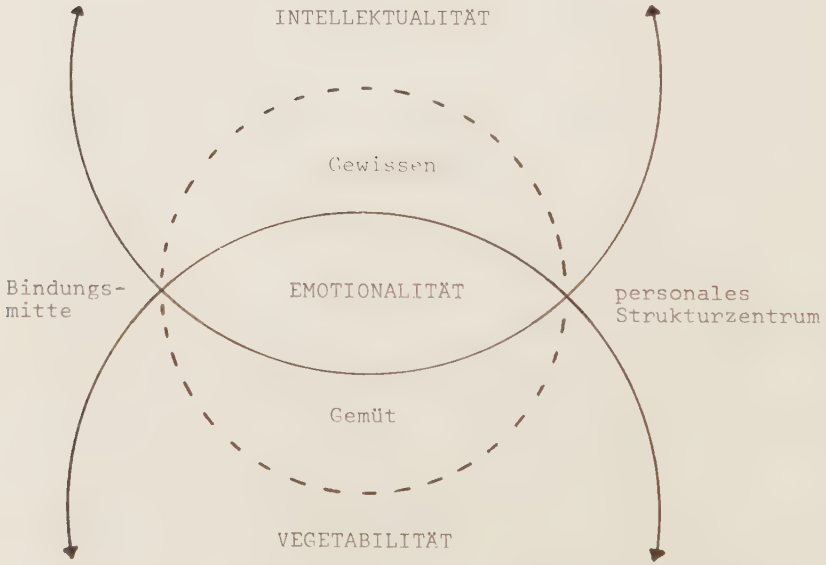
In seiner morphologischen Wesensschau geht Vetter von der Person als Strukturmitte aus. In seiner Betrachtung, die er in ganzheitlicher Sicht zu führen versucht, setzt er die ontische Wirklichkeit voraus, er bezieht sich ausdrücklich auf sie. Die "Instanz der Person"

versteht er als Bindungsmitte, als Seinsmitte der menschlichen Struktur, die ihren "raumsymbolischen Ort"

> "im Schnittpunkt zwischen dem geistigen und dem leiblichen Bereich als dem Oben und dem Unten, sowie zwischen der Seele und dem Charakter als dem Innen und Außen humaner Existenz (hat)."(24)

Die humane Gesamtstruktur, wie Vetter sie erläutert, läßt sich vorab graphisch wie folgt verdeutlichen:

Figur 6: Die humane Gesamtstruktur mit emotionalem Strukturzentrum



Die leitende Absicht der nachfolgenden Darstellung ist, Vetters Ausführungen zur Entfaltung der menschlichen Emotionalität aufzuzeigen, um daraus sein Wertverständnis konkretisieren und dem menschlichen Werterlebnis einen anthropologischen Ort zuweisen zu können.

Erläuternd zur Graphik und vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus betrachtet, läßt sich Vetters anthropologisches Kernanliegen dahingehend bestimmen, daß er die personale Existenz des Menschen von der Emotionalität als Bindungsmitte her verstanden wissen will. Im wesentlichen geht es um die Bildung des Gefühlszentrums. Entfaltet werden müssen das Mitgefühl und das Selbstgefühl. Die Erweckung des Mitgefühls bildet jedoch, wie Vetter sagt, die Voraussetzung für die Bildung des Selbstgefühls. Das genetische Primat begründet er so:

> "Der Bedingungsgrad für das Mitgefühl, das ausschließlich in der humanen Sympathie und Antipathie aufbricht, ist die Evidenz des Mitmenschen als Du, die in der Erfahrung aller Gefühlsgewißheit des Ich vorangeht." (25)

In Analogie zu den einleitenden Gedanken dieses Kapitels, daß ein junger Mensch sich innerhalb der Familie nur deshalb erfahren kann, weil er sich im andern erfährt, lassen sich Vetters Ausführungen zur Entfaltung des mitmenschlichen Gefühls setzen:

> "Am anschaulichsten wird die Entstehung des Mitgefühls an der einzigartigen Beziehung der Mutter zu ihrem Kind faßbar. In der liebevollen Hinwendung zu ihm vollzieht sich sein emotionales Erwachen, und es bedarf solcher Erweckung wegen der menschlichen Instinktenthobenheit." (26)

Das, was der Mensch durch sein Mitgefühl erfährt - die existentielle Erfahrung der zwischenmenschlichen Regungen als Mitleid und Mitfreude - bestimmt die Bildung

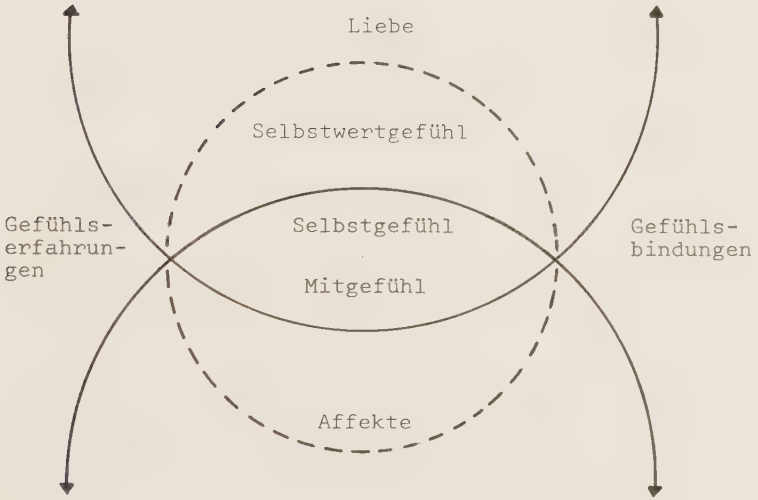
seines Selbstgefühls. Im Selbstwertgefühl erlebt sich der Mensch aufgrund seiner Geistigkeit. Diese Gefühlsregung übersteigt den "umweltlichen Lebensbereich" und weist über die "mitmenschliche Verbundenheit" hinaus. Die Unterscheidung zwischen Mitgefühl und Selbstwertgefühl trifft Vetter mit folgender Begründung:

> "Vom Mitgefühl grenzt sich das emotionale Innesein des Selbstwertes durch die Rückbindung seines Erlebens an die eigene Existenz ab, die darin aufleuchtet. Die Teilhabe an einem Reich in sich bestehender Werte begründet allein die Würde der Person." (27)

Verweist Figur 6 auf die Emotionalität im Spannungsfeld von Vegetabilität und Intellektualität sowie auf die Hierarchie von Gewissen und Gemüt als personale Instanzen, die die Aufgabe haben, "den Geistbereich mit dem Lebensgrund zu integrieren" (28) und in je eigenständiger Weise das Gefühl mitzubestimmen, so verdeutlicht nachgestellte Graphik raumsymbolisch die Kernsphäre der Emotionalität, in der das Mitgefühl die Basis bildet

> "für die Entwicklung des Selbstgefühls, so daß jenes den genetischen Primat besitzt, gleich dem mitmenschlichen Du vor dem eigenen Ich."(29)

Figur 7: Liebe übersteigt die Grenzen des Mitgefühls und Selbstgefühls



Der Tatbestand, daß "die Allgewalt echter Liebe" transzendierend über die Grenzen des Mitgefühls und Selbstgefühls hinausgreift, zeigt, "daß sie alle Bereiche der humanen Struktur durchgreift." (3o)

Über dieses anthropologische Verständnis des emotionalen Zentrums der personalen Struktur leitet Vetter Grundformen des Werterlebens ab. Er nennt als Grundformen vor allem das Werterlebnis der Liebe, des Wahren, des Guten und des Schönen. (31) Diese Grundformen des Werterlebens, so schlußfolgert er in seinen Ausführungen zur Bindungsmitte der humanen Struktur,

> "binden die personale Existenz an eine Transzendenz, die sich unmittelbar nur emotional erfahren läßt." (32)

M.E. ist hiermit überzeugend aufgewiesen, daß die Emotionalität der anthropologische Ort des Werterlebens ist. Insgesamt läßt sich feststellen, daß Lersch und Vetter in ihrem Wertverständnis von den gleichen Grundannahmen ausgehen. Beide binden das Werterlebnis an den Gefühlsbereich des Menschen, beide gehen davon aus, daß das Emotionale den Werten das erlebnismäßige Quale verleiht.

In diesem Rahmen ist noch einmal der Hinweis auf den seelischen Lebenszusammenhang der Familie wichtig. Familie stellt sich dar als seelisches Spannungsfeld, als Umfeld von Liebe. In der Entwicklung des Menschen, vor allem in der Kindheit und Jugend, bildet sich der Gefühlsbereich, entfaltet sich die Emotionalität. Was primär dazu in der Familie geleistet wird, hat Prägewirkungen von besonderer Art. Zumeist werden hier werthafte Vorstellungen, Leitbilder, Richtmaße und Normen als Wertgehalte internalisiert, d.h.

> "bei der Internalisierung geht es () um einen Transformationsprozeß, bei dem das Selbst sich Fremdgehalte, normative Elemente aus der selbst-anderen Umwelt nach dem Prinzip der 'Funktionellen Autonomie' einschmilzt und in schöpferischen Akten zu Selbst-Eigenem macht." (33)

William Stern spricht bei diesem Vorgang von der Introzeption. Introzeption ist ein Prozeß, der emotional erfahren, von Gefühlserlebnissen begleitet und durch das autonome Selbst bestimmt wird. Psychologisch gesehen, ermöglicht die introzeptorische Fähigkeit die Umwandlung von "Fremdseelischem in Eigenseelisches." (34)

Im Zusammenhang mit dem Werterleben ist die Befriedigung der primären wie der höheren geistigen und kulturellen Bedürfnisse des jungen Menschen von großer Bedeutsamkeit, denn wie Kluckhohn sagt, "'können Werte nur im Kontext mit Bedürfnissen aktualisiert werden'", was nicht heißt, worauf auch Engelmayer aufmerksam macht, "daß sie mit ihnen identisch sind." (35) Dadurch, daß ein Grundbedürfnis nach Orientierung, nach Zugehörigkeit, nach Kontakt und Bindung besteht, muß von der anthropologischen Grundtatsache ausgegangen werden, daß vor allem in der Kindheit das Befriedigungserlebnis zusammenfällt mit dem Werterlebnis. Zuerst erfährt der junge Mensch nur das als werthaft, was ihn interessiert und dessen er bedarf. Die Bedürfnisse nach Annahme, Beachtung, Anerkennung und Zugehörigkeit sind dem Heranwachsenden so erstrebenswert und existentiell, daß bei der Erfüllung dieser Grundbedürfnisse innerhalb der Familie positive oder negative Gefühlserfahrungen darüber entscheiden, ob der Mensch später bei einem reiferen Bewußtsein es schafft, Bedürfnisse auf die Ebene von Werten anzuheben, ob er, psychoanalytisch gesehen, jemals fähig wird,

> "physiologische Bedürfnisse zu sublimieren und in geistige, soziale, kulturelle, ästhetische und religiöse Werte zu transformieren." (36)

Auch diese Gedanken verweisen, wie Engelmayer annimmt, auf "die genuine Wertspontaneität des Menschen" (37), sie verweisen darauf, daß Werte in einem Schichtbereich des personalen Gefüges erlebt werden.

1.6.5 Das "Proprium" als Agens der Wertspontaneität

Aus den bisherigen Erörterungen zur psychologischen Bestimmung des Wesens der Werte bzw. der Wertwirklichkeit ist als Ergebnis festzuhalten, daß sich Werte auf die menschliche Natur zurückführen lassen, daß sie im Werden der Persönlichkeit eine bedeutende Rolle spielen und daß erste Werterfahrungen innerhalb der Familie gemacht werden.

Im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung hat Familie die Aufgabe, dem jungen Menschen im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenwerden "die Ablösung von der Ursprungsfamilie" (Schenk-Danzinger) zu ermöglichen, Hilfen zu bieten für die "Selbst-Findung" (Schenk-Danzinger), für die "Entstehung eines Lebensplanes", für das "Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete" (Spranger) und für die "erste Orientierung in der Wertehierarchie der Gesellschaft" (Schenk-Danzinger).(38) Nicht im Sinne eines passiven "Lassens" (Stierlin), sondern im Sinne einer aktiven Hinführung ist der Jugendliche in die Freiheit der Selbstentscheidungen zu stellen, ist ihm das Wählenkönnen als verantwortliche Aufgabe zu übergeben. Diese Ablösung, die Entlassung aus der Familie sollte er aber nicht als ein Hinausstoßen erfahren müssen, sondern als eine Hilfe zur Entfaltung der "Selbst-Identität", der "Ich-Erhöhung", der "Ich-Ausdehnung", des "rationalen Ichs", des "Selbst-Bildes", des "Eigenstrebens" und des "Wissens". Mit diesen Bestimmungen verweist Allport auf die Entfaltung der "Funktionen des Propriums", auf die, wie er sagt, "zentral ineinandergreifenden Tätigkeiten der Persönlichkeit."(39)

Bevor die Entwicklung des Propriums, das das charakteristische Denken und Verhalten des Menschen bestimmt, er-

läutert und graphisch dargestellt wird, ist zu klären, was Allport unter Persönlichkeit versteht, wie er Persönlichkeit und Charakter des Menschen unterscheidet und wie sich nach seiner Theorie das Proprium als Agens der Wertspontaneität bestimmen läßt.

Unter Persönlichkeit versteht Allport

> "'die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die sein charakteristisches Verhalten und Denken bestimmen.'" (4o)

Mit "dynamischer Ordnung" betont er die ständig sich entwickelnde und verändernde Persönlichkeit, die auf den verschiedenen Entwicklungsstufen von Eigenschaften und Dispositionen, von Einstellungen und Gewohnheiten, von Werten, Intentionen und Motiven bestimmt wird, d.h. es gibt

> "gleichzeitig eine Organisation oder ein System(), das die verschiedenen Komponenten der Persönlichkeit zusammenfügt und aufeinander bezieht."(41)

Mit "psychophysisch" wird hervorgehoben, daß der Mensch in seiner Geistigkeit und Leiblichkeit stets eine personale Einheit bildet. Der Terminus "bestimmen" verdeutlicht die genetisch-konstitutionellen Faktoren, die das individuelle Verhalten und Denken in der Tendenz determinieren und zugleich aber auch als homöostatische Mechanismen die Einheit der Persönlichkeit fundamental bewahren:

> "'Persönlichkeit i s t etwas und t u t etwas ... Sie ist, was h i n t e r besonderen Handlungen und i n dem Menschen liegt.'"(42)

Obwohl häufig Persönlichkeit und Charakter synonym verwendet werden, ist die Unterscheidung, die Allport trifft, in diesem Zusammenhang wesentlich, denn er versteht Charakter als einen ethischen Begriff und definiert

> "'Charakter' als Persönlichkeit mit Wertbestimmungen, und Persönlichkeit - wenn Sie wollen - als Charakter ohne Wertbestimmungen.'" (43)

Mit Blick auf Fragen nach Wesen und Wirklichkeit der Werte rückt der Charakter des Menschen in den Mittelpunkt. Er ist, wie Wellek sagt,

> "die kernhafte Sphäre der Persönlichkeit", 'aus der heraus der Mensch verantwortlich handelt und wertet'." (44)

In Ergänzung zu Lersch und Vetter ist hier anzumerken, daß die Einzelfunktionen des Charakters insbesondere im Gefühls- und Antriebsbereich verwurzelt sind.(45)

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit unterscheidet Allport auch zwischen Emotionalität und Proprium. Er sagt, auch dann, wenn "alles Streben des Propriums als wichtig und wertvoll gefühlt wird" und in diesem Sinne ein affektiver Zustand ist, so ist das Gefühl, "daß etwas der Mühe wert ist, von Interesse oder Bedeutung ist", keinesfalls das, "was wir gewöhnlich Emotion nennen." (46) Es ist zwar so, daß das emotionale Erleben nicht ohne eine gewisse Ich-Beteiligung abläuft, aber eine Gleichsetzung von Emotionalität und Proprium ist dadurch nicht gerechtfertigt. Mit dem Begriff "Proprium", als psychologisches Konstrukt, versucht er diejenigen Funktionen zu umfassen,

> "welche die eigentümliche Einheit und Unterschiedenheit der Persönlichkeit ausmachen, und welche gleichzeitig der Wissens-Funktion besonders eng zugehörig und wichtig erscheinen." (47)

Für den Entwicklungsgang des Menschen ist die Entwicklung des Propriums von besonderer Wichtigkeit. Genauer gesagt: Die Entfaltung der "propriaten Funktionen", die den Kern der Persönlichkeit mitbestimmen und zu

adäquaten Anpassungsleistungen führen. Die nachgestellte Graphik versucht, den Entwicklungsprozeß der einzelnen Funktionen auf den verschiedenen Lebensstufen zu veranschaulichen. Damit wird die Intention verfolgt, die insgesamt acht Funktionen des Propriums, wie Allport sie bestimmt, dem jeweiligen Lebensalter bzw. den Lebensstufen zuzuordnen. Daß mit dieser Übersicht keine starre schematische Zuordnung gemeint ist, sondern ein kontinuierlicher Übergang angedeutet werden soll, müßte sich von selbst verstehen:

Figur 8: Entwicklung der Funktionen des Propriums

Lebensalter/ Lebensstufen:		Entwicklung der propriaten Funktionen:
	0	1. "Conästhesis"
frühe Kindheit	1	- In-sich-Sein des körperlichen Selbst, das "körperliche Mich";
	2	2. "Selbst-Identität"
		- In-sich-Sein der kontinuierlichen Selbst-Identität;
	3	3. "Ich-Erhöhung"
		- Ich-Haftigkeit, Selbstachtung, Stolz;
	4	4. "Ich-Ausdehnung"
Übergang zur schulfähigen Kindheit		- Selbst-Ausdehnung, Selbstbewußtsein, Sinn für Selbstheit;
	5	5. "Selbst-Bild"
	6	- das phänomenale Selbst;
	7	6. "Das rationale Ich"
	8	- rationales Denken, Fähigkeit zu richtigen Lösungen, zweckmäßigen Leistungen, exakten Plänen;
schulfähige Kindheit	9	
	10	7. "Eigenstreben"
Latenzzeit Vorpubertät	11	- langfristige Pläne, Intentionen, Wünsche, Interessen, entfernte Ziele;
	12	
	13	
Jugendalter	14	8. "Der Wissende"
- Pubertät - Adoleszenz	15	- "das erkennende Selbst", subjektive Auseinandersetzung mit der Wertwelt des Erwachsenen, Anerkennung objektiv gültiger Werte
	16	
	17	
	.	
	.	
	.	

Wenn hier die Entwicklung der Funktionen des Propriums innerhalb des Jugendalters besonders interessieren, so müssen m.E. auch die anderen Entwicklungsstufen mitgesehen werden. Die Entfaltung in der Adoleszenz steht mit allen Vorstufen in Abhängigkeit, denn Identifikation z.B. vollzieht ein Kind zuerst mit seinen Eltern. Erst später im Leben kann die Ausdehnung des Selbst sehr weit erfolgen, und zwar dadurch, daß Primärerfahrungen von Treue und Liebe, von Achtung und Würde und ebenso die Bildung von Interessen, Wünschen, Zielen und Plänen auf Allgemeines, "auf ethische und religiöse Werte" gerichtet werden. Als Kennzeichen der Reife gilt allgemein die Fähigkeit, sich von abstrakten Idealen ergriffen zu fühlen. (48) Die "Qualitäten", die Allport einer "reifen Persönlichkeit" zuordnet, d.h. die zu positiven Anpassungsleistungen führen können - den Charakter als Persönlichkeit mit Wertbestimmungen auszeichnen -, entsprechen jeweils der Erfassung, wie ich meine, eines bestimmten Wertfeldes. Unter dem Gesichtspunkt, die Entwicklung des Menschen vom Endziel her zu beleuchten - was das Ziel bestimmt, muß zuvor ins Ziel gebracht werden - läßt sich benennen, was vorrangig Familie führend und befreiend an Werterleben und Werterfahrung vermitteln und wie sie erste Wertvorstellungen wecken und grundlegende Wertauffassungen anbahnen kann. Die anzustrebenden Qualitäten, die zu einer wertorientierten, wertbewußten und werterfüllten Persönlichkeit führen können, sind nach Allport folgende: (49)

- "Ausdehnung des Selbst", nicht nur im Sinne einer engen Bindung an unmittelbare Bedürfnisse und Pflichten, sondern auch hinsichtlich einer Vielfalt von Aktivitäten und dem Erleben von Versagungen.
- "Warme Beziehungen des Selbst zu anderen", und zwar in der Fähigkeit zu intimen und nichtintimen Kontakten.

- "Emotionale Sicherheit", sich selbst akzeptieren zu können.
- "Realistische Einstellung" sich und anderen gegenüber.
- "Selbst-Objektivierung", die Fähigkeit einsichtig zu sein, sich selbst zu verstehen und Humor zu entwickeln, um positive Beziehungen anknüpfen, Inkonsequenzen und Absurditäten wahrnehmen zu können.
- "Annahme einer Lebensphilosophie", die als Grundmuster des Ernstes gelten, das Handeln bestimmen und allem Tun "Ziel, Zweck, Sinn und Bedeutung" verleihen kann.

Es sei hervorgehoben, daß in diesem Zusammenhang die Religion genannt wird, als

> "eine der wichtigsten Quellen für ein derartiges integrierendes Thema, wenngleich sie keinesfalls den einzigen Ursprung einer allumfassenden Weltanschauung darstellt." (5o)

Jede der genannten Qualitäten setzt eine Fülle von Einstellungen voraus und erfordert eine verantwortungsvolle Hilfe für ihren Aufbau. Soll in der Phase der Adoleszenz der Jugendliche die Wertgehalte dieser Qualitäten introzeptieren, um zu einer Werthaltung zu gelangen, so bildet für diesen Entwicklungsprozeß der Zerreißprobe die Familie mit der Fähigkeit, festzuhalten, wenn nötig, und loszulassen, wenn möglich, eine der wichtigsten Voraussetzungen. Um es mit einem Wort von Spranger zu benennen: Eine "Verstehens-Pädagogik" ist notwendig.

Bisher konnte das Proprium bestimmt werden als Begriff,

> "der diejenigen Funktionen umfassen soll, welche die eigentümliche Einheit und Unterschiedenheit der Persönlichkeit ausmachen, und welche gleichzeitig der Wissens-Funktion besonders eng zugehörig und wichtig erscheinen."(51)

Ferner wurde Proprium definiert

> "als die individuelle "Qualität" der Komplexität des Organismus" (52),

und es wurde darauf hingewiesen, daß es sich auf verschiedenen Entwicklungsstufen entfaltet.

An dieser Stelle ist erst jetzt die Unterscheidung von Proprium und Selbst möglich. Ausgehend von Allports Hinweis,

> "daß jedes menschliche Wesen die Fähigkeit besitzt, ein Proprium zu entwickeln, legen wir grösseren Wert darauf, daß eine Entwicklung stattfindet, in der alles ineinandergreift und sich weiterbildet, als auf ein Selbst, das etwa den Kern bildet und sich nicht verändert" (53),

läßt sich das Selbst als Kerngefüge der Persönlichkeit bestimmen, das an sich unveränderbar ist und somit nicht Agens der Wertspontaneität des Menschen sein kann. M.E. ist deshalb der Begriff des "Selbst" nicht das Schlüsselproblem aller wertpsychologischen Überlegungen, wie beispielsweise Engelmayer in seiner "Einführung in die Wertpsychologie" betont, sondern der Begriff des "Propriums" bzw. der "propriaten Funktionen".

Zusammenfassend läßt sich hier das Proprium bestimmen als Persönlichkeitsbereich und die Funktionen als "lebenswichtige Anteile" der Persönlichkeit, in denen die Wurzeln der Konsistenz enthalten sind,

> "welche Haltungen, Intentionen und Bewertungen kennzeichnen." (54)

M.E. weist sich das Proprium als Agens der Wertspontaneität dadurch aus, als sich in den propriaten Funktionen und den Qualitäten dispositionelle Wertgerichtetheiten aktualisieren, die das Handeln des Menschen entsprechend finalisieren. Unter dem Primat des autonomen Propriums und seiner Wertspontaneität erhalten die Wertgehalte erst ihre existentielle Bedeutung, gewinnen sie im Prozeß der Selbstaktualisierung und Selbstverwirklichung erst die "eigentümliche motivationelle

Effizienz echter Werte." (55) Man kann auch sagen, daß sich die dynamische Kraft des Propriums in der Fähigkeit zu fortdauernder "Umwandlung von Fremdseelischem in das eigenseelische Sinn- und Wertsystem erweist." (56) Im Unterschied zur Persönlichkeit, die auch das umfaßt, was keine große persönliche Bedeutung hat, wie z.B. Gewohnheiten und Fertigkeiten und auch kulturelle Werte, "die selten oder niemals warm und wichtig erscheinen", umfaßt das Proprium vor allem das,

> "was warm und wichtig ist - alle die Regionen unseres Lebens, die wir als unsere Besonderheit betrachten ..." (57)

Die Funktionen des Propriums sind, wie Allport sie benennt,

> "spezielle Aspekte der Persönlichkeit, die mit Wärme, mit Einheit, mit einem Sinn persönlicher Bedeutung zu tun haben." (58)

Wird diese Aussage in pädagogische Überlegungen einbezogen, dann rückt die Entfaltung der Emotionalität des Menschen in den Mittelpunkt werterzieherischer Hilfen. Sieht Lersch es doch richtig, wenn er sagt, daß in den Anmutungserlebnissen das innerweltlich Begegnende unter das Zeichen des Wertes und der Bedeutsamkeit trete, daß in den Gefühlen des Menschen die Wertqualitäten zum Bewußtsein kommen. (59)

1.6.6 Werterleben als psychisch-subjektiver Prozeß

Der seelische Umbruch von der Werterfahrung über Wertauffassung zur Werterhaltung läßt sich mit Frankl aus der Sorge des Menschen um den Daseinssinn begründen. (6o) Es ist davon auszugehen, daß ein In-Sich-Sichersein seiner Selbst und einer Sache - als rein subjektive Verfügung - dem Menschen, und besonders dem jungen Menschen, wohl unmöglich ist. Daß es aber wichtig ist, in jungen Jahren des Lebens ein Gefühl für Sinn zu entdecken und zu entwickeln, damit der Wertgehalt des existentiellen Daseins bewußt wird, darauf hat Frankl mit seinen Einsichten über die psychologische Bedeutung des Sinns im Leben des Menschen aller Altersgruppen hingewiesen. In Abgrenzung zur Freudschen Theorie betont er, daß der Mensch nicht in erster Linie von sexueller Energie angetrieben, und in Abgrenzung zu Adlers Behauptung, daß das menschliche Streben grundlegend vom Machttrieb bestimmt werde, hebt er hervor, daß der Mensch von einem "Willen zum Sinn" geleitet wird. Auf die Frage, was der Sinn des Lebens sei, muß jeder Mensch eine individuelle Antwort finden. Frankl geht davon aus, daß der Sinn der Existenz für jedes Individuum einzig ist, daß dieser Sinn jedoch nicht selbst erfunden, sondern nur g e funden werden kann. "Vor der Frage nach dem Sinn" und "auf der Suche nach dem Sinn" leitet den Menschen das Gewissen. Frankl bestimmt das Gewissen als "Sinn-Organ" und definiert es

> "als die Fähigkeit, den einmaligen und einzigartigen Sinn, der in jeder Situation verborgen ist, aufzuspüren." (61)

Wird anerkannt, daß der "Wille zum Sinn" präexistent ist, dann muß das, was für einen Logotherapeuten gilt, auch die Aufgabe für einen Pädagogen sein, und zwar

jungen Menschen

> "den Reichtum der Werte, das Reich der Werte in seiner ganzen Fülle sichtbar zu machen" (62),

d.h. jungen Menschen das Gesichtsfeld zu erweitern, ihnen zu helfen, Werte zu erleben und Werte zu erfahren, um sich der Vielfalt von Werten und Sinn bewußt zu werden. Nach Sinn und Wert des Lebens zu fragen, ist nicht allein das spezifische Humanum, dazu gehört auch,

> "einen solchen Sinn in Frage zu stellen." (63)

Darüber hinaus versteht Frankl es sogar als

> "ein Vorrecht des jungen Menschen, seine Mündigkeit an den Tag zu legen, indem er zunächst einmal den Sinn des Lebens in Frage stellt." (64)

Werte müssen nach Frankls Theorie subjektiv gefunden werden; subjektiv müssen sie auch stets neu verwirklicht werden. Im Prozeß des Wertfindens und Wertverwirklichens wird den jungen Menschen einerseits das Gefühl der Sicherheit und andererseits auch das Gefühl der Unsicherheit begleiten. Diese "Noodynamik" - ein Spannungsbogen von Finden und Erfüllen - schätzt Frankl als unabdingbar ein, denn nach seiner Meinung steht die

> "Sinnorientierung, also das Ausgerichtet- und Hingeordnetsein eines Menschen auf eine Welt des Sinnes und der Werte, in einem proportionalen Verhältnis () zur seelischen Gesundheit des Menschen." (65)

M.E. bilden sich im Grundstreben des Menschen auf dem Spannungsbogen von Finden und Erfüllen sowohl Konvergenzen als auch Divergenzen in der Werterfahrung, was hier anzumerken ist.

Da, wie schon erwähnt, einem Jugendlichen das In-Sich-Sichersein seiner Selbst oder einer Sache irrelevant

erscheinen muß, bleibt als vorrangige Aufgabe, Werte transparent und als erstrebenswert bewußt zu machen. Sie dürfen nicht aufgedrängt werden, sondern müssen erlebbar und erfahrbar sein, müssen einsichtig werden, wenn auch nur für einen Augenblick, damit sie akzeptiert werden können.Ansonsten bleiben sie selbst im Zwangsvollzug fremd und steigern dadurch das Gefühl der Sinnlosigkeit. Eine unnötige Fehleinschätzung im Urteil über die Jugend sehe ich darin, daß Werte, die in bestimmten Situationen nicht unmittelbar aufgenommen werden - an dieser Stelle verweise ich auf den Begriff "Nicht-Wert" im Sinne von "Noch-Nicht-Wert", den ich unter Abschnitt o.3 in dieser Arbeit eingeführt habe, weil ich die Werterfahrungen und Wertauffassungen der kaufmännischen Berufsschuljugend auf der Basis einer Kategorienlinie - Wert - Nicht-Wert - Unwert - reflektiere -,als abgelehnt eingestuft werden. Es überrascht immer wieder, wenn sich Schüler nach Jahren melden oder wenn man ihnen auf der Straße begegnet, daß sie plötzlich existentielle Fragen stellen, in Gesprächen Standpunkte vertreten und eine Werthaltung dokumentieren, die früher gemäß dem Prinzip der Antizipation einfach nicht möglich, aber doch zu erhoffen waren.

Werterleben als psychisch-subjektiver Prozeß besagt doch, daß der Mensch nicht außerhalb seiner selbst Werte und Sinn entdecken muß, sondern daß er bei sich selbst bleiben kann. Oft findet er im Leben in sich und bei sich das, was zu finden ihm vermittelt werden soll. In Abwandlung eines Goethewortes läßt es sich so sagen: Der Mensch muß das Ererbte erwerben, um es zu besitzen. In den Dispositionen seiner eigenen Natur, mit Hilfe seines "Sinn-Organs", das sich durch Wertstreben charakterisiert,erschließen sich Werte und Sinn. Daß die menschliche Natur eine Basis für diesen Erschließungsprozeß bilden kann,

erläutert nachfolgende Graphik, der Gedanken von Frankl zugrunde liegen, insbesondere seine Ausführungen zu den "drei Wertkategorien": (66)

Figur 9: Subjektive Wertverwirklichung

ANLAGE, die der Mensch mitbringt	LAGE, in der sich der Mensch befindet	EINSTELLUNG, die der Mensch gewinnen muß
"biologisches Schicksal"	"soziologisches Schicksal"	"psychologisches Schicksal"
Forderung: Annahme	Forderung: Gestaltung	Forderung: Erfüllung
durch: "Einstellungswerte"	durch: "schöpferische Werte"	durch: "Erlebniswerte"
"Sinn des Leidens"	"Sinn der Arbeit"	"Sinn der Liebe"

Die Synopse zeigt mögliche Wege der Wertverwirklichung. Sie läßt ferner erkennen, daß das Sollen, als Aufgabe des Ererbten, die Antwort des Wollens vom Gestaltenden braucht. Der Aufgabencharakter des Lebens für das Suchen nach Werten wird geleitet vom "Willen zum Sinn".

An dieser Stelle läßt sich eine Parallele ziehen. Der Sinnwille steht in engstem Zusammenhang mit dem natürlichen Willen zur Wahrheit. Auch Wahrheit muß gesucht, gefunden und erstrebt werden, sie ist nicht zu machen, sondern nur zu exemplifizieren. Wird der Mensch als Einheit in Mannigfaltigkeit gesehen, so ist jungen Menschen noch Unausgewogenheit zuzuerkennen. Ihnen eignet mehr Mannigfaltigkeit in noch zu stiftender Einheit; es fehlen noch Differenziertheit und Zentralisation. Jugend lebt, wie Spranger sagt, in einer Übergangszeit ohne festen Zustand. Figur 9 verweist auf diesen Zustand. Das "biologische Schicksal" wird dem jungen Menschen zunehmend bewußter, ist aber noch nicht Besitz; das "soziologische Schicksal" zwingt ihn in soziale Verhaltensformen, ist aber noch nicht sinnerfüllt; so bleibt das "psychologische Schicksal" als ein Pendel häufiger Konfusion. Vom Psychologischen her subjektiv gesehen, manifestieren sich die Divergenzen in einem überzogenen Freiheitsdrang. Freiheit als Selbststand wird impulsiv angenommen. Freiheit als Selbststand mit Bindungen - Schicksalen - führt oft den begonnenen, individuellen Abgrenzungsprozeß wieder zurück, denn

> "Individuation ... erfaßt ... den Trennungsaspekt, nicht den Bezogenheitsaspekt." (67)

Aufgrund dieses Erscheinungsbildes wird besonders der heutigen Jugend diagnostiziert, daß sie das gemeinsame Wert- und Verständigungssystem verlassen habe und nur den Affront suche. Es wird negativ gedeutet, wenn der Jugendliche sich um Distanz bemüht, weil übersehen wird, daß er gleichzeitig aber auch nach innerer Nähe und nach Verstehen strebt. Dieser dialektische Prozeß der Seele des Jugendlichen kann von ihm selbst recht gut in dialektischen Begleitschritten aufgenommen werden.

Erziehung, verstanden als ein "Wachmachen" für Werte, wie im dritten Teil der Arbeit aufgezeigt wird, muß in dieser Lebensphase dialektische Momente berücksichtigen. Z.B. verweisen Auffassungen von wahr und unwahr, von richtig und falsch, von gut und böse, von schön und häßlich oder von harmonisch und dissonant doch meist von ihren Gegensätzen her auf Wert- und Lebenssysteme. In dieser Herausforderung zur Stellungnahme wird ein Weg zur Selbstgewißheit gewiesen, können sich sowohl das Selbstbild als auch das Weltbild entfalten, können sich unbewußt und bewußt Sinnebenen ordnen. Im Sinne Frankls läßt sich auch hier von einer Noodynamik sprechen, die im Dreiklang von - Suchen - Finden - Erfüllen - die jungen Seelenkräfte aufbaut, die den Menschen auf "eine Welt des Sinnes und der Werte" ausrichtet und hinordnet. Zur seelischen Gesundheit gehört die Sinnorientierung, wie Frankl sagt, gehört der präexistentielle Wille zum Sinn. Hieraus folgt, soll seelische Stabilität erreicht werden, daß subjektive Wertverwirklichung jungen Menschen zu ermöglichen ist, daß im prophylaktischen Sinne die Wertwelt transparent zu machen ist, damit der Heranwachsende Werte im psychisch-subjektiven Prozeß erleben kann.

1.6.7 Wertwelt und Werten

Die Wertbestimmung aus psychologischer Sicht soll abschließend unter einem weiteren Aspekt erörtert werden. Dazu dient als Leitfaden ein Grundgedanke, der im Sinne Sprangers formuliert ist:

> "Die Wertwelt und das Werten sind die Angelpunkte der Lebenswelt, die nicht ungestraft ausgeklammert werden können, ohne daß die gesamte Fragestellung eine Verzerrung erfährt." (68)

Dieses Zitat, das im eigentlichen Sinne mit Sprangers "Werturteilsproblematik" zusammenhängt, die sich auf Fragen nach einer "wertfreien und einer bewußt wertenden Wissenschaft" bezieht, läßt sich an dieser Stelle dahingehend interpretieren, daß in einem psychologischen Beitrag zur Lebenswelt junger Menschen, wie es das Thema der Arbeit erfordert, Wertwelt und Werten transparent zu machen sind, da sie im Sinne des Wortes Dreh- und Angelpunkte des Lebens sind.

Wird von der Erkenntnis ausgegangen, daß der Ort der Werte der Daseinsraum des Menschen ist, daß die Wirklichkeit der Werte in engem Zusammenhang mit dem menschlichen Verhalten steht, daß eine Sinnorientierung zum Menschen gehört, daß der Mensch auf eine Welt der Werte und des Sinns hingeordnet lebt und daß sich der Mensch die Sinnebenen erschließen muß, so müßte einsichtig werden,

> "daß Werte als Wertungen sinngebende, schauende, entwerfende Akte ... sind" (69)

und daß

> "jede Wertung () in diesem Sinne eine Weise (ist), die Realität des Daseins zu begreifen, zu ordnen, sinnhaft zu machen und zu verändern." (7o)

Mit Blick auf den heranwachsenden Menschen erhebt sich in entwicklungspsychologischer Sicht die Frage nach der Wertungsfähigkeit, denn

> "dem Menschen erschließt sich von einem gewissen Alter an das Wissen um den Wert oder Unwert der Dinge und später sogar das Wissen um das Vorhandensein einer geistigen Wertordnung." (71)

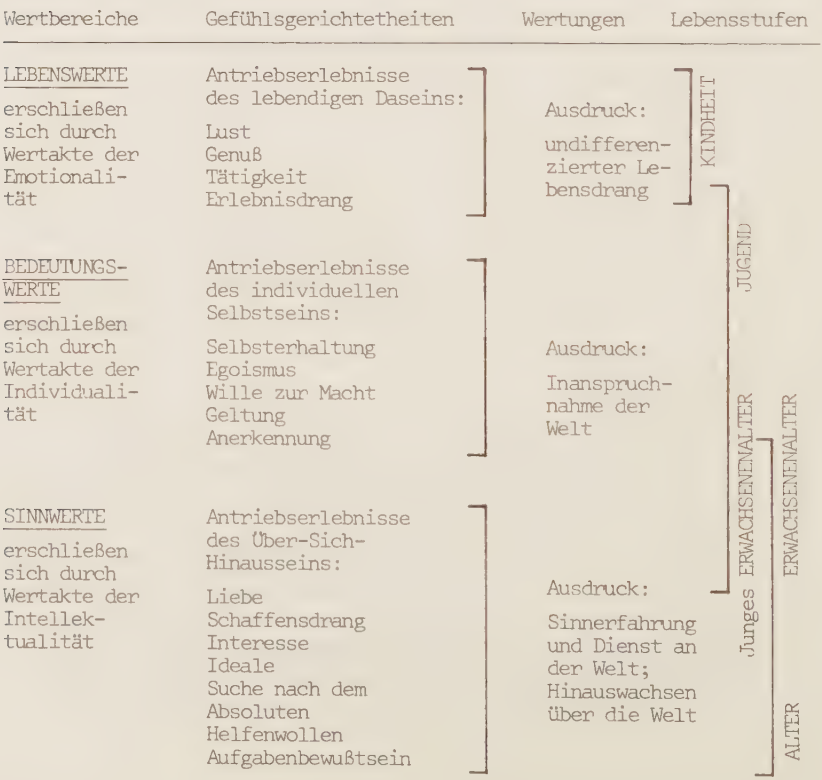
In persönlichkeitspsychologischer Sicht stellt sich gleichzeitig die Frage nach der Wertgerichtetheit, die je nach geistiger Struktur des Menschen und auch auf den verschiedenen Lebensstufen, was vor allem Oerter und Spranger nachgewiesen haben, bestimmte Sinn- und

Wertrichtungen dominieren bzw. sich ausformen. Entsprechend dem Ganzheitsprinzip stellt Spranger in den "Lebensformen" die methodische Hypothese auf, daß

> "in jedem sinngebenden Gesamtakt a l l e Grundformen sinngebender Akte zugleich enthalten (sind), in jedem geistigen Akt waltet die Totalität des Geistes." (72)

In pädagogischer Sicht stellt sich als konsequente Folge der beiden vorangegangenen Sichtweisen die Frage nach den Wertbereichen bzw. Wertgebieten. Mit graphischen Darstellungen versuche ich nachfolgend die Wertwelt zu skizzieren, wie sie sich nach bestimmten Wertmodellen in Wertbereiche bzw. Wertgebiete gliedert:

Figur 1o: Die Wertwelt nach Lersch (73)



Das Wertkonzept nach Lersch zeigt, daß die Wertakte je nach individueller Struktur der Person und je nach einer bestimmten Lebensstufe sowohl von triebhaft emotionaler als auch individuell willensmäßiger Natur sind. Die Graphik verdeutlicht noch einmal, daß Antriebserlebnisse nach Lersch als Wertgerichtetheiten zu verstehen sind und daß Werte im Wertungsprozeß als Wertungen zunächst intuitiv, später dann gestaltende und sinngebende Akte sind. Da in dieser Arbeit die Lebensstufen JUGEND und Junges ERWACHSENENALTER Gegenstand der Diskussion sind, ist besonders zu beachten, daß die Inanspruchnahme der Welt mit Beginn der JUGEND zurückgreift in den undifferenzierten Lebensdrang der KINDHEIT und auch schon vorausgreift in die Welt der SINNWERTE. Infolge dieser seelischen Reifungsproblematik läßt sich hier ein weiterer - sicherlich sehr einsichtiger Grund - für Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung junger Menschen bestimmen.

Im Blick auf den heranreifenden Menschen, der sich die Wertwelt erschließen muß, konzentriert sich die Wertfrage hauptsächlich auf jene Wertgebiete, denen der junge Mensch im Alltag wertend entgegentreten kann, d.h. einer Wirklichkeit, die er erkennen, verstehen, erklären und gestalten kann. Jugend mit einer dynamischen Psyche ist es leicht einsichtig zu machen, daß es unterschiedliche Wertgruppen gibt, daß Werte subjektiv verwirklicht werden können und daß, wie Frankl sagt,

> "von Stunde zu Stunde () im Leben die Gelegenheit einer Zuwendung bald zu dieser, bald zu jener Wertgruppe (wechselt)." (74)

Schwerer wird es sein, zu verstehen, daß die Möglichkeit zur Wertverwirklichung unter der Geltung des Satzes einzuordnen ist:

> "Mensch-sein heißt Bewußt-sein und Verantwortlich-sein." (75)

Der Mensch hat die Verpflichtung, "Werte zu verwirklichen", kann Frankl insofern sagen, als er anerkennt, daß der Wertwirklichkeit Aufforderungscharakter zukommt. Figur 11 veranschaulicht nach dem Wertmodell von Frankl die Wertgebiete, die subjektiv zu erschließen sind. (76)

Figur 11: Wertgebiete nach Frankl

Wertgebiete	Wertverwirklichung	Wertfunktion
"schöpferische Werte"	durch gestaltende/ schaffende Aktivität	Gestalten von Welt
"Erlebniswerte"	durch aufnehmende/erlebende Aktivität	Aufnehmen von Welt
"Einstellungswerte"	durch tragende/einstellende Aktivität	Tragen von Welt

Durch die Möglichkeit einer subjektiven Wertverwirklichung kann Jugend an objektive Wertungen herangeführt und können wertrelevante Verhaltensweisen und wertorientiertes Handeln bewußt gemacht werden. Ein Wertungsprozeß, der subjektiv erlebt und verantwortungsbewußt vollzogen wird, läßt einen Jugendlichen den Aufbau einer Wertordnung erfahren, die von der Werthaftigkeit menschlicher Verhaltensweisen und Haltungen getragen wird (77), deren "Authentizität" im

> "subjektiven intrapersonalen Kernbereich erlebter und erfahrener Wertgewißheit (wurzelt)" (78),

die sich nicht ausweist

> "durch Güter volkswirtschaftlicher oder scholastischer Provenienz, ... sich auch nicht auf objektive Gebotsordnungen gesellschaftlicher Normsysteme beruft" (79),

sondern die

> "eine Sache der in den Objektbezügen aktualisierten Wertungsakte (ist)." (8o)

Eine dritte Möglichkeit, die Wertwelt und das Werten mit Hilfe einer Graphik darzustellen, bietet Sprangers charaktereologisches Wertmodell. In den "Lebensformen" hat er Wegweisendes zur tatsächlichen "Differenzierung der Wertakte in Wertrichtungen und Wertklassen" gesagt. Spranger bezeichnet die "Idealtypen" menschlichen Seins als Lebensformen, d.h. er geht in seinem Denkmodell von sechs apriorischen "Grundrichtungen des Geistes" aus und unterscheidet den Menschen mit dominant theoretischer, ökonomischer, ästhetischer, politischer, sozialer und religiöser Werthaltung. Folgende Figur gibt dazu einen Überblick. (81)

Figur 12: Wertbereiche nach Spranger

Wertbereiche	Wertschichten	Werthaltungen
Wissenschaft/ Wissen	Wahres und Falsches, Gutes und Ungutes	theoretisch
Ökonomie/ Wirtschaft	Nützliches und Zweckdienliches	ökonomisch
Ästhetik/ Kunst	Schönes und Häßliches	ästhetisch
Politik	Macht und Herrschaft	politisch
Sozialethik	Güte Liebe Soziales	sozial-ethisch
Religion/ Ethik	Frommes Heiliges Verantwortung	religiös-ethisch

Darüber, daß die Grundwertungsakte sich wechselseitig durchdringen oder überlagern können, und daß bestimmte Wertgerichtetheiten prädominieren, hat Spranger in vielen Detailausführungen Wesentliches gesagt, was hier nur anzumerken ist.

In der Einleitung steht, daß Jugend lernen müsse, sich in das Ganze der Welt, in das Ganze des Lebens einzubetten; daß sie lernen müsse, Welt mitzutragen und mitzuverantworten und daß ihr für diesen Wertungs- und Gestaltungsprozeß zugestanden werden müsse, sich in neuen Begriffen und Lebensformen auszudrücken. (82) An dieser Stelle ist jetzt zu sagen, daß Jugend lernen muß, in die Wertwelt hineinzuwachsen, da sie auch Angelpunkt ihrer Lebenswelt ist; daß Jugend lernen muß, verantwortungsbewußt zu werten, da sich Wertungen erweisen als sinngebende Akte; daß Jugend Wertgebiete und Wertbereiche kennenlernen muß, da sie die Möglichkeit zu subjektiver Wertverwirklichung bieten und aus ihnen Sinngebung erwächst. Da die seelisch-geistige Situation einer Zeit wechselt, sich ständig neu formiert, wechseln mit ihr zugleich auch die Wertpräferenzen, entwickeln sich immer wieder neue Wertdominanzen. Am Beispiel der Geistesgeschichte deutscher Jugend seit der Jahrhundertwende läßt sich der Wandel individueller Wertgerichtetheiten verdeutlichen:

> "Die apolitische, ästhetisierende, kulturkritisch am Ethos des naturnahen "einfachen Lebens" orientierte Wandervogeljugend wandelt sich unter der Nachwirkung des Kriegserlebnisses und der nationalen Katastrophe zur politischen Jugend des Widerstandes und der Aktion auf der Wertbasis der Hingabe und des Opfers, und sie wiederum zur Jugend der industriellen Konsumgesellschaft, die sich am Ökonomischen orientiert." (83)

Im Blick auf werterzieherische Aspekte stellen sich folgende wichtige Fragen:

- Sind die von uns angenommenen Werte - was hier vorausgesetzt ist - auch die Werte dieser unserer heutigen Jugend?
- Müssen diese Werte, die von uns subjektiv als Sinnwerte erkannt und angenommen werden, die unsere Haltungen prägen, von der jungen Generation in ihren praktischen Lebensvollzug hineingenommen werden?
- Ist die persönliche Ablehnung aufgrund anderer Wertgerichtetheiten eine grundsätzliche Ablehnung?
- Helfen wir, daß der normative Wert neu einsichtig und in neue Lebensformen eingebracht werden kann?
- Haben wir Verständnis für neue Wertdominanzen und Präferenzen?
- Wissen wir, daß Jugend heute "unter dem Eindruck der akuten ökologischen Daseinsbedrohung" (84) und einer übersteigerten Wissenschaftsgläubigkeit einen neuen Präferenzwechsel durchmachen muß?
- Muß nicht die oft zitierte Meinung - heutige Jugend kennt keine Werte, sie lehnt Werte ab - als Stereotyp, als Unverständnis der älteren Generation gedeutet werden, weil sie noch nicht erkannt hat, daß Jugend trotz aller Wertunsicherheit des Erwachsenen - aufgrund ihrer dispositionellen Wertgerichtetheit, ihrer "sehnsüchtigen Phantasie" (Spranger), ihres naturhaften Wertstrebens - nach Werten sucht oder anderen Werten Priorität zugestehen will?

Diese Fragen sollen hier unbeantwortet bleiben, da z.T. schon einige Aspekte dieser Fragen zuvor beantwortet wurden und im Verlauf der Arbeit noch weitere Fragen beantwortet werden.

Als Ergebnis dieser abschließenden Erörterung zur Frage nach der Wirklichkeit der Werte ist festzustellen, daß

sich die Wertwelt in Wertbereiche und Wertgebiete gliedern läßt, daß sich Sachverhalte der faktischen Welt in diesen Bereichen und Gebieten manifestieren, die sich aber erst dann zu Wertbereichen und Wertsachverhalten wandeln, wenn sie vom Menschen in eine wertende Sinngebung einbezogen werden. Die Wandlung erfolgt durch einen Wertungsprozeß, d.h. durch "eine interpretative Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt", durch eine "permanente Verwandlung der faktischen Welt in wertbezogene, werthaft durchseelte Wirklichkeit" (85), die zugleich, entwicklungspsychologisch gesehen, das zentrale Geschehen der Entfaltung der geistigen Person bedeutet. Wertwelt bezeichnet eine Wirklichkeit, wie sie sein s o l l t e, wie sie zu fordern ist im Sinne des "Sein-Sollens". Das Werten, eine Produktivität des Geistes, eine Transzendierung des So-Seins,

> "ist ein schöpferischer Vorgang der sinngebenden, deutenden, schauenden, entwerfenden Produktion eines neuen Sinnniveaus." (86)

1.7 Überblick zur Wertbestimmung

Die ausführliche Wertediskussion in diesem Teil der Arbeit hatte zum Ziel, verständlich zu machen, daß eine Wertbestimmung von der Philosophie wie von der Psychologie her erfolgen kann und daß sowohl philosophische als auch psychologische Wertkonzepte Werte und die Wirklichkeit der Werte zu erklären versuchen. Während sich für den Philosophen eine Wertehierarchie aus der Konzeption absoluter Werte ergibt, zumeist Wahrheit als Höchstwert angenommen und von Werten mit höherer oder niederer Ausprägung ausgegangen wird und ontologische Aussagen über Wertnachverhalte Fragen der Wertverwirklichung involvie-

ren, richten sich die anthropologischen Fragestellungen des Psychologen primär auf das personale Sein und auf den verantwortlich handelnden und schöpferisch wertenden Menschen, in genetischer Sicht auf den Ursprung der Werte und auf eine autochthone Wertwirklichkeit.

Die Legitimation der Werte, so konnte herausgearbeitet werden, läßt sich im philosophischen Sinn von einem objektiven Wertsystem, d.h. von einem präexistenten Reich der Werte her begründen, im psychologischen Sinn von der Wirklichkeit der Werte innerhalb der menschlichen Natur und von den Sinnzusammenhängen menschlicher Existenz. Die Analyse philosophischer und psychologischer Wertkonzepte verdeutlicht auch, daß die Wertwelt einen komplexen Bereich der Sinngebung darstellt, daß sie sich zeigt in einer ungewöhnlichen Differenziertheit, und zwar differenziert in der objektiven Seinswelt und differenziert in der subjektiven Erlebnis- und Deutungswelt.

Im Blick auf diese Arbeit, die sich versteht als "ein psychologischer Beitrag zur Lebenswelt junger Menschen", ist hier noch einmal zu betonen, daß die Wertwelt und das Werten "Angelpunkte der Lebenswelt" (Spranger) sind, und zwar insofern, als sie im Entwicklungsprozeß des Menschen eine bedeutende Rolle spielen. Das Gründen der Werte im Sinnsystem des Menschen bedeutet Grundlage und Voraussetzung für ein sinnerfülltes Dasein. Daraus folgt, daß ein Bewußtmachen der verschiedenen Wertbereiche notwendig ist, daß Werterfahrung zu ermöglichen und Wertvorstellungen zu wecken sind. Daß junge Menschen in heutiger Zeit nur begrenzt primäre Werterfahrungen machen können - Gründe dafür werden noch an anderer Stelle aufgezeigt - dafür um so mehr sekundäre Erfahrungen bzw. "Quasi-Erfahrungen in Gestalt von fertigen Meinungen, Anweisungen, plausiblen Zusammenhängen" (1) machen, sei

hier angemerkt, denn dieser Erfahrungsverlust erweist sich als ein weiteres Merkmal für Divergenzen ihrer Werterfahrung.

Ob Werte verstanden werden als Qualitäten des Seins oder als Qualitäten der Reflexion, beiden gemeinsam ist eine Bestimmung von B e d e u t u n g und damit die Bestimmung von S i n n. Orientiert an den Qualitäten des Seins und an der Wirklichkeit des Menschen ist es erst jetzt im Anschluß an die Wertediskussion möglich, Wertbestimmungen zu konzipieren, die ich für meinen Untersuchungsansatz als grundlegend erachte und die neue Perspektiven eröffnen:

- Wert ist "das Gute als Gut".(2)
- Wert ist, "was erstrebenswert, liebenswert ist".(3)
- Wert ist, "was der Anerkennung, der Bewunderung würdig ist". (4)
- Wert ist, was am Gegenstand in Ausdehnung seiner selbst 'für mich' relevant ist. (5)

- Werte sind Sinnträger des Handelns.
- Werte sind Wegweiser zu sittlichem Handeln.
- Werte sind Orientierungspunkte für das Gewissen.
- Werte sind Würden der menschlichen und außermenschlichen Welt, weil nichts ohne Bedeutung sein kann.
- Werte sind Qualitäten des Seins, resonant als Maßstab des Lebenssinns.
- Werte sind auf das Sein des Menschen bezogen, und zwar nicht auf das Sein wie es ist, sondern wie es sein sollte. (6)
- "Werte sind das Prinzip der Gemeinschaft." (7)
- "Werte stellen ... Vermittlungsgrößen dar, mit denen der Mensch sich seiner Bestimmung als einer nicht nur leiblichen erinnert und vergewissert." (8)
- Werte entstehen durch Transzendierung faktischer Sachverhalte.
- "Werte sind eine Form der interpretativen Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt." (9)

- Werte aktualisieren sich durch die Wertspontaneität der Person, vor allem durch Gefühlsgerichtetheiten und - ergriffenheiten.
- Werte als Wertungen sind geistige Akte, die das Dasein sinngebend ordnen und gestalten.
- Wertwirklichkeit ist eine Seinsweise des Menschen, in der das Allgemein-Menschliche zum Ausdruck kommt.
- Wertbereiche entsprechen den "Schichtbereichen des personalen Gefüges". (1o)
- Wertfragen sind Sinnfragen.
- Wertungen und Wertentscheidungen formieren sich "aus dem menschlichen Kernbereich der wertrelevanten Zielsetzungen, Antriebe, Gesinnungen, Gewißheiten, Überzeugungen und der Gläubigkeit". (11)

1.8 Lebenswelt der kaufmännischen Berufsschuljugend

Das koordinative Zusammenführen der unterschiedlichen Denkansätze einzelner Werttheorien hat deutlich gemacht, je tiefer die Geisteswelt gründet, je komplexer stellt sich die Wertwelt dar. Die Ubiquität der Werte ist nicht subjektiv umfassend aufzunehmen, sondern aufgrund der Seinsart in einem langen Prozeß auf jeder Entwicklungsstufe neu erlebbar und erfahrbar. Die introzeptorische Fähigkeit, die an Reifung und Entwicklung gebunden ist, ermöglicht erst die Erfahrung von Werten und die schöpferische Aneignung der Wertgehalte, d.h. die Wertauffassung.

1.8.1 Bestimmung von Werterfahrung und Wertauffassung

In seinen Ausführungen zum "Phantasieleben und Phantasieschaffen des Jugendlichen" trifft Spranger die Feststellung, daß im Unterschied zur Phantasie des Kindes, die eine Zwiesprache mit den Dingen ist, die Phantasie des Jugendlichen ein Monolog zu den Dingen ist. (1) Weiter sagt er, daß sich die Phantasie des Jugendlichen durch ein "sehnsüchtiges Suchen" und durch "Wiedergewinnung" auszeichnet und daß sie innerhalb der Seelenstruktur diejenige Funktion bildet, die alles umfaßt,

> "was für das eigene Ich irgendwie bedeutsam ist: die Natur, die Menschen der Umgebung und nicht zuletzt das eigene Ich." (2)

Aktive und pathische Elemente, so könnte man sagen, motivieren die Sehnsucht, offenbaren sich als Kriterien des Innewerdens. Demnach möchte ich Sehnsucht bestimmen als das n a t u r h a f t e S t r e b e n des unbewußten Wertseins zum Angenommenwerden:

> "Durch dieses Organ tastet sich das Ich wieder zu dem hinüber, von dem es getrennt ist, also zu dem Nicht-Ich, den anderen und - dem Sinn des Ich-an-sich." (3)

Ferner läßt Sehnsucht sich bestimmen als Wesensmerkmal, das zum seelischen Entwicklungsprozeß des Jugendlichen gehört. Spranger selbst sagt:

> "() einen Jugendlichen ohne Sehnsucht kann ich mir nicht vorstellen: er hätte kein inneres Leben." (4)

Anthropologisch gesehen ist die "sehnsüchtig sich einfühlende Phantasie" ein Organ, das die Funktion hat, innerhalb der seelischen Reifung jungen Menschen einen Wertedialog zu eröffnen, Werterfahrung und Wertauffassung zu ermöglichen.

Erfahrung, eine anlagebedingte Fähigkeit und von der Umwelt abhängige Möglichkeit, inhaltlich bezogen auf die Erfahrung von Werten, läßt sich psychologisch vom Verb her verdeutlichen:

> "etwas durchleben, auf etwas treffen, etwas finden, fühlen, erleiden oder sich eines Reizobjektes, einer Empfindung oder eines inneren Ereignisses bewußt werden." (5)

Damit ist ausgesagt, daß sich Erfahrung als psychischer Prozeß im Erleben, Finden, Fühlen, Erleiden und Empfinden vollziehen kann. Zur psychischen Kraft wird sie vor allem durch das Erleben des Mannigfaltigen in der Mischung von Aktivität und Passivität, von Annahme und Ablehnung. Der Aspekt - Empfindungen und innere Ereignisse müssen bewußt werden - ist ebenfalls für die Bestimmung von Erfahrung sehr wichtig, denn das Haben von psychischen Inhalten - das Erleben - und das Vollziehen psychischer Akte - Introspektion - bilden die Basis für subjektiv bewußtes Werten. Das Werten kann um so tiefer erlebt werden, wenn sich nicht nur eine Sache, sondern ein lebendiges dialogbereites Du dem Gewertetwerden anbietet. Im Wertungsprozeß sind Dissonanzen selbstverständlich, da jedes bewußte Werten das Verhältnis von Konvergenz und Divergenz nicht ausschließen kann. Die Dissonanzen zerstören aber keineswegs den Bezug zum Vorbild, zum V o r a u s b i l d, in dem ablesbar ist, wie in facto Wertung sinnvoll oder auch sinnlos aussehen kann.

Da die Phantasie des Jugendlichen ein Monolog zu den Dingen ist, der das Selbstfinden, das Suchen und die Dissonanzen dieser Phase mitbestimmt, kann eine Suche nach Einheit nur in Ansätzen erwartet werden, jedoch mit dem Trend zur Festigung. (6) Immer neu abzuschätzen sind die je aktuellen Zeitbelastungen und Zeithilfen.

Im Vergleich mit der älteren Generation stellen diese Gravamina - übergroße Zeitbelastungen und mangelnde Zeithilfen - für die heutige Jugend eine schwere Belastung dar. Einerseits leidet sie an der Überflutung von Reizen, die weniger eine Orientierung als mehr eine Desorientierung bewirkt, und andererseits an der Verarmung einer Seinsweise des Menschen, die das Allgemein-Menschliche zum Ausdruck bringt, d.h. die, wie zuvor definiert, die Wertwirklichkeit aufleuchten läßt. Hier läßt sich mit Recht konstatieren, daß das eigentlich Konstante der heutigen Werterfahrung die dauernde Modifikation ist. (7)

Das Streben des Wertseins, die Sehnsucht, wie Spranger es nennt, festigt sich erst mit zunehmender Reife zu Haltungen. Mit der Erwartung von s o f o r t i g e n Werthaltungen ist ein Jugendlicher überfordert. Im Prozeß des Aufbaus von Werthaltungen sind ihm Wertauffassungen gemäß, denn sie lassen ihn noch alle Erlebnisvarianten verarbeiten (8), sie geben Raum, sich selbst im Wertungsprozeß immer neu zu erfahren, das eigene Dasein sinngebend zu ordnen und zu gestalten. A u f f a s s u n g e n, das trifft auch für W e r t a u f f a s s u n g e n zu, lassen sich in diesem Zusammenhang bestimmen als z e i t l i c h b e g r e n z t e S t a n d p u n k t e. Für einen jungen Menschen bedeuten sie Q u a s i f e s t p u n k t e, die offen sind, die sich vertiefen, verfestigen, variieren oder abstossen lassen. Wertauffassungen als psychische Kraft sind eine Folge der Werterfahrungen, denn Auffassung ist eine

> "bewußte zentrale Verarbeitung von Wahrnehmungsinhalten und Vorstellungsgegebenheiten, auf der Grundlage der bestehenden Erfahrungsmatrix."(9)

Hinter der Erfahrungsmatrix des Jugendlichen dehnt sich m.E. ein sicheres Netz, ein Netz des Sinnstrebens und -wollens, das sich ständig weitet, aber nicht zerreißt. Eine jahrzehntelange Erfahrung veranlaßt mich zu der Auffassung, daß auf dieses Netz Verlaß ist. Die apriorische Gewißheit, daß der Mensch nicht ohne Sinn leben kann, gehört zur subjektiven Erlebniswelt jedes Menschen, vor allem des jungen Menschen. Die Gewißheit, die den Menschen auf der Suche nach dem Sinn des Lebens begleitet, korrigiert seine Auffassungen, die hier synonym als "Einstellungen" bezeichnet werden können. (1o) Es ist vorstellbar, daß auf der Negativseite des Seins die Hoffnung steht, die einen Wert betrifft, der zu einem Mehr-Wollen hindrängt, und auf der Positivseite der Glaube, der um die Fülle von Sinn weiß, und in der Mitte die Liebe, die die Annahme, das Angenommensein und das Geben einschließt. Diese drei Perspektiven gründen auf der Basis des Vertrauens, das wiederum wurzelt in der Erfahrung des Urvertrauens. Ein Jugendlicher ist zu sehr viel Vertrauen bereit, was seine Offenheit bewirkt. Seine individuelle Wertspontaneität bestimmt seine Erwartungshaltung bezüglich der Werte. Die Werte selbst erweisen sich als ein Weg der interpretativen Auseinandersetzung mit dem Leben und der Welt. Werterfahrungen sind existentiell notwendig, damit sie durch bewußte und unbewußte Verarbeitung sich zu Auffassungen wandeln und dann als "willentlich geleitete Aufmerksamkeit" (Wundt) wieder "neue Erlebnisse und Erfahrungen auffaßt, verbindet und in persönlicher Weise verarbeitet." (11) Durch diese ständige Wechselwirkung können immer wieder Wertungen und Wertentscheidungen aktualisiert werden, stellt sich die Möglichkeit, das Dasein sinnvoll zu erleben und sinngebend zu gestalten.

1.8.2 Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Jugend

Die Wertwelt der Jugend - ein lebensbedeutsamer Teil innerhalb der Lebenswelt der Jugend - ist sehr komplex. Die Gruppe der kaufmännischen Berufsschuljugend ist ein nicht geringer Teil der Jugend generell. Das Ergebnis der bisher geführten Wertediskussion, das durch das Aufschlüsseln vieler Einzelaspekte, die aber immer wieder in eine Zusammenschau gebracht wurden, zustande kam, erlaubt an dieser Stelle eine integrative Schlußfolgerung in bezug auf die kaufmännische Berufsschuljugend.

Als methodische Basis für die Darstellung und Erhellung der Phänomene Werterfahrung und Wertauffassung dieser Jugend gilt wie bisher eine phänomenologische Analyse. Für die zu beschreibenden Sachverhalte dominiert als methodisches Element das "Verstehen". Die generalisierenden Aussagen werden mitbestimmt von persönlichen Erfahrungen des praktischen Miteinanders im schulischen Alltag.

Zuvorderst ist es wichtig, die Grundgestimmtheiten ihrer Lebenswelt, die in mannigfaltige Lebensfelder hineinreichen, zu beschreiben. Grundgestimmtheiten und Wertorientierungen lassen sich m.E. mit kommunizierenden Röhren vergleichen: sie steigen oder fallen immer gemeinsam. Dies besagt keineswegs, daß dann, wenn Werterfahrungen hinreichend ermöglicht und Wertvorstellungen genügend vermittelt werden, Werthaltungen konsequent folgen, denn sie verhalten sich nicht wie kommunizierende Röhren. Auch wenn diesen jungen Menschen Leistung, Sauberkeit, Ordnung, Ehrlichkeit, Anstand, Freundlichkeit, Pünktlichkeit u.a.m. abverlangt werden, so sind ihnen diese "Ideale" nicht unbedingt schon liebenswert

oder schätzenswert. Sie werden einfach als Regelsystem verstanden, in das man sich einfügt und zu gegebener Zeit wieder austritt. Der Lehrplanentwurf für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen kennzeichnet die Situation, in die der Jugendliche gestellt ist, die ihm zur Orientierung dienen aber auch zum Problem werden kann, sehr treffend:

> "Der Jugendliche trifft auf verschiedene Wertordnungen und wird unterschiedlich beansprucht. Damit ist einerseits ein weites Feld der Selbsterfahrungsmöglichkeiten gegeben. Andererseits wird dadurch der Prozeß der Selbstfindung und Selbstverwirklichung erschwert. Ohne Wertmaßstäbe ist eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lebensräumen kaum möglich ... Funktionali_ stische und ideologische Denkweisen dominieren gegenüber den ethischen Werten von Arbeit und Beruf; die Berufstätigen werden von solchen Ideen vereinnahmt und ausgenützt ... Die Fähigkeit zu selbständigem, verantwortlichem Handeln setzt Orientierung an sittlichen Werten voraus." (12)

Die einzelnen Lebensfelder - z.B. Beruf, Familie, Gesellschaft erlebt diese Jugend als Erfahrungsbereiche, die z.T. sehr stark divergieren. Dies bedeutet Erschwerung der Lebensorientierung, der Findung von Wertmaßstäben und Zweifel an Sinn- und Wertfragen.

Jugend ist pulsierende Dynamik. Zu ihrer Grundgestimmtheit gehört der Wechsel von Zweifel und Einsicht. Nichts für sicher halten und dennoch um Verantwortlichkeit ringen, eignet dieser Lebensphase. Der Ruf des Sollens muß oft lange warten, bis er eine Antwort des Wollens bekommt. Unsicherheit und das Mühen um Verantwortlichkeit zeichnen auch den kaufmännischen Jugendlichen aus, sie sind Voraussetzung für seine Wertoffenheit. Innerhalb einer sehr kurzen Zeit, einer zweifachen Individuation und "Aushandlungsschwelle" (Stierlin) - Beginn der Pubertät, die zusammenfällt mit dem Eintritt in die

Berufsausbildung und dem drängenden Bedürfnis nach Gründung einer eigenen Existenz -, erweist sich die Wertoffenheit bei dieser Jugend als besonders hilfreich; dagegen die fehlende Hilfe von seiten der Erwachsenen zur Orientierung an ethischen Werten von Arbeit und Beruf wie eine fehlende Hilfe bezüglich des Findens von Wertmaßstäben als sehr belastend. Soll in dieser Situation die Individuation bestimmt werden - Individuation verstanden als Selbstfindung und Selbstwerdung, als Prozeß, in dem sich der Jugendliche als selbständiger Mensch, als Person erfüllen, erleben, gewahrwerden und sich seiner Individualität bewußt werden soll -, so sind immer Unsicherheit und Wertsehnsucht zugleich in den Blick zu nehmen. "Die Welt der Tatsachen", wie Engelmayer sagt, die Wirklichkeit der Werte fällt bei dieser Jugend leicht unter die kategoriale Gesetzlichkeit der "Zweckrationalität" und "Utilität". (13) Da der Jugendliche aber in jedem Falle der Welt - vor allem der Arbeitswelt, die ihn existentiell betrifft - w e r t e n d begegnet, die Realität seines Daseins begreifen und sinnhaft gestalten und auch verändern will, wird er mit zunehmender Reife differenzierter in der Modifikationsfähigkeit, in dem Streben nach sittlichen, religiösen, sozialen und geistig-kulturellen Werten.

Allgemein bedeutet es keine Hilfe für die Jugend, keine Antwort auf Sinn- und Wertfragen, wenn

> "sie überall ihrer selbst ansichtig wird" (14),

dies überstark bei der kaufmännischen Jugend, die zugleich doch in einer Werbewelt lebt. Zeller charakterisiert die Situation treffend, wenn er schreibt:

> "Jeder, der etwas zu sagen hat in der Öffentlichkeit führt sie im Munde, mal als Schlagwort, mal als Beweis der eigenen Jugendlichkeit ... Um-

> stellt von sich selbst als "Phänomen", müßte die Jugend eigentlich an sich selbst irre werden und das Jungsein verfluchen." (15)

Solche Darstellungen im "Generationenspiel", wie sie diese Jugend täglich erfährt, treffen nicht ihre existentiellen Grundbedürfnisse. Sie verunsichern zusätzlich, denn in ihnen "nisten die zähesten Mißverständnisse". (16) Wie von der kaufmännischen Jugend zu hören ist, fühlt sie sich zerdiskutiert, nicht in ihren Anliegen und Ansprüchen ernst genommen, sondern, um es mit dem Ausdruck einer Schülerin zu belegen, "schlagzeilenzerhackt".

Insgesamt ist die Grundgestimmtheit dieser Jugend durchtönt von einer zwiespältigen Bedrücktheit. Sie ist sich ihrer Zukunft nicht mehr sicher. Begrenzte Zukunftschancen im Beruf und mangelnde Freude am Beruf lassen sich als vorrangige Gründe nennen. Wird Jugendlichen in kaufmännischen Berufen unterstellt, ihnen fehle der Leistungswille, sie orientieren sich nicht "in erster Linie an beruflichem Erfolg, Karriere und Prestige" und sie wollen "ihr Leben lang auf führende gesellschaftliche Positionen verzichten" (17), so ist dem entgegenzuhalten, daß diese Jugendlichen in einer realistischen Einschätzung ihrer Berufsaussichten recht gut wissen, daß Führungspositionen nur begrenzt vorhanden sind, daß sie trotz aller Anstrengungen eine verantwortungsvolle Position vielleicht niemals übernehmen können. Diese Gruppe flüchtet nicht, wie angenommen, in "konsumptive Rollen", ihr bleiben einfach keine Alternativen.

Die Erfahrung, daß Bedrücktheit bei dieser Jugend eine Folge der Ausübung eines unerwünschten Berufes bzw. einer nicht gewollten Tätigkeit ist - Auszubildende dieser Branche üben oft einen Beruf aus, der noch zu haben war - ist immer häufiger zu machen. Daß aber bei der

heutigen Jugend allgemein und bei der kaufmännischen Jugend insbesondere das "Realitätsprinzip ... gleichsam als zweite Natur übermächtig (ist)" (18), hat z.B. Zeller in seiner Arbeit mit Jugendlichen über die Zukunftsfrage empirisch feststellen können. Er berichtet:

> "Schon bei der Frage nach dem Berufswunsch tauchte auf, was die ganze Tagung über zu beobachten war. Ein Mädchen fragte: sollen wir schreiben, was wir eigentlich werden wollen, oder was wir werden können?" (19)

Auch wenn diese Jugend "in einem fast unbegreiflichen Widerspruch (lebt), was ihre Zukunft betrifft" (2o), so wird sie dank ihrer naturbedingten Angelegenheiten mit dieser Realität verhältnißmäßig gut fertig.

Dem Lebensfeld Beruf lassen sich die beiden Lebensfelder Familie und Religion als Werterfahrungsbereiche zuordnen. Als Mittler von Werten stehen diese drei Lebensfelder - die ohne Zweifel die Erfahrungs- und Wertwelt des Jugendlichen prägen - in Kongruenz zueinander. Anders gesagt: Die Bahnen der Blutsgemeinschaft (Familie), der Geistesverwandtschaft (Religion) und der Arbeitsgemeinschaft (Beruf) laufen nicht immer aufeinander zu, sie kreuzen sich, laufen auseinander und werden, so gesehen dem jungen Menschen oft zum Kreuz. Bezogen auf Werte führen diese Bahnen zu bestimmten Wertbereichen hin, aber auch von bestimmten Wertbereichen weg; führen diese Bahnen an den Kreuzungspunkten zu Wertkollisionen, weil sie sich als irreführend erweisen, da die Richtungen nicht eindeutig angezeigt werden.

Da die Mehrheit der Gruppe kaufmännischer Berufsschuljugend Vater und Mutter als Primärträger von Werthaltungen bezeichnet, ist das Lebensfeld Familie als tragender sozialer Rahmen für die Erfahrung von Werten einzustu-

fen. Die Tatsache aber, daß Eltern es heute nicht mehr als ihre Aufgabe ansehen, Vorbild, Träger von Werten zu sein - oft aufgrund von Verunsicherungen eigene Haltungen diskutieren und in Frage stellen -, engt den Erfahrungsraum für den Jugendlichen ein. Wenn Christa Meves in ihrem Essay zum Ego-Trip und seinen psychischen Gefährdungen sagt, daß Über-Ich räume auf breiter Front das Feld (21), dann richtet sie diese Warnung an die Adresse der Eltern. Die Familien,die einen festen Rahmen der Werte bilden, sich als Sinnträger und Ort der Sinnerfahrung verstehen und dem jungen Menschen als Aktionsfeld für Wertungsprozesse dienen sollte, ist heute allzuoft unsicher in Antworten und in der Vorgabe von Leitlinien. Die Enttäuschung junger Menschen spiegelt sich in der Leserzuschrift einer jungen Dame:

> "Wir können die Belastungen, denen wir Tag für Tag ausgesetzt sind, nicht länger standhalten. Ihr habt uns preisgegeben!" (22)

Die Belastungen, die sicherlich als Folge einer fehlenden "Erziehung des Verstehens" (Spranger) und der Orientierung eingestuft werden können, sind m.E. ein Nährboden für Grundgestimmtheiten, denen Fröhlichkeit und Freude, Nuancen der inneren Unbeschwertheit fehlen, die dafür mehr Unsicherheit und Unzufriedenheit erkennen lassen, die, so möchte ich sagen, aus einer tief verletzten Liebe und einer tief enttäuschten Sehnsucht erwachsen.

Als Mittler von Werten hat das Lebensfeld Religion ebenfalls eine besondere Prägekraft. Versteht man, unter Abhebung vom konkreten Glauben wie religionskritischen Modellen und Begründungen, Religion aus ihrem Selbstverständnis heraus als Rückbindung an das den Menschen Übersteigende, als die Sehnsucht des Menschen nach dem Endgültigen, Unvergänglichen, nach dem dauerhaften Glück, "nach dem ganz Anderen" (Horckheimer)(24), so ist zu

betonen, daß diese Jugend religiös ist. Sie kann ihre Religiosität oft nicht konkretisieren und auch nur schwer überschauen, weil es ihr an Einführungen, Vorbildern, Beispielen und Möglichkeiten der Besinnung mangelt.

Es fehlt den Vermittlern (Eltern, Erziehern, Lehrern, Seelsorgern ...) und den Jugendlichen an Initiativen. Bei entsprechenden Angeboten und Aufgaben kommt es zu engagierten Konkretionen; Großveranstaltungen z.B. liefern den Beweis dafür. (25)

Selbst der Begriff des Absoluten gehört zum geistigen Sein des Jugendlichen. Er hat zwar noch keine differenzierte Vorstellung, aber er weiß, daß Fragen nach dem Sinn des Lebens nicht durch Schlagzeilen beantwortet werden. Er weiß auch,

> "daß jede Frage nach dem Sinn des Daseins - ob es nun nach Ursache und Entstehung, nach Ziel und Fortgang, nach Bild und Wesen, oder nach Norm und Bindung ist - in irgendeiner Weise zum Absoluten führt." (26)

Für das Finden von Wertmaßstäben muß insbesondere das Lebensfeld Religion dem jungen Menschen die Möglichkeit zur Werterfahrung bieten. In seinem Selbstfindungsprozeß müßte er dieses Lebensfeld als einen Ort erfahren, der zu Wertentscheidungen herausfordert, der einsichtig werden läßt, daß ein Traditionsbewußtsein notwendig ist, d.h. der fähig macht,

> "sich in einen Überlieferungszusammenhang zu stellen und diese Überlieferung schöpferisch in ihrer geschichtlichen und persönlichen Situation zu verwirklichen und weiterzuführen." (27)

Das fundamentale Mißtrauen gegenüber jedem Verbindlichkeitsanspruch von Moral, Wert und Norm hat in der Vergangenheit oft unnötige Divergenzen provoziert, häufig die Bereitschaft des Jugendlichen zu Wertorientierung

und Wertentscheidung verhindert. Jugend machte insgesamt die Erfahrung: Wird auf der einen Seite der Lebensfelder eine verbindliche und eindeutige Formulierung von Werten ausgesprochen, so ist auf der anderen Seite der Widerstand gegen diesen Verbindlichkeitsanspruch von Wert und Norm, von Geschichte und Tradition um so größer.

1.9 Zusammenfassung des ersten Teils

Ausgehend von der Hypothese - Wert ist der Sinnkern des Seins, Werte gehören zum Wirklichkeitsbereich des personalen Seins, Werte sind im Sinnsystem des Menschen verankert - sollten in diesem Teil der Arbeit folgende Ziele erreicht werden:

- Zunächst ging es darum, ein Begriffsverständnis von Wert zu erarbeiten und die Bedeutsamkeit der Werte für den Entwicklungs- und Erziehungsprozeß aufzuzeigen. Um deutlich machen zu können, daß Werte und Werten eine Schlüsselfunktion im Leben des Menschen haben, mußten philosophische wie psychologische Theorien befragt und eigene werttheoretische Ansätze konzipiert werden. In einer überwiegend phänomenologischen Analyse zeigte sich, daß philosophisch-ontologische Aussagen über Werte in Relation zu anthropologisch-psychologischen Aussagen über die Wirklichkeit der Werte stehen.
- Ferner bestand die Absicht, zu zeigen, daß die Psychologie innerhalb der interdisziplinären werttheoretischen Diskussion eine gewichtige Kompetenz hat. Im

Blick auf den jungen Menschen weist sie durch die Erhellung anthropologischer Aspekte des Wertproblems der Pädagogik einen Weg zur wertbezogenen Erziehung.

Als anthropologische Grundlage nennt sie das Gemüt - das Fühlen und Streben - als Grundvoraussetzung für das Wecken einer Wertsicht beim Kinde, die Gemütsbildung als Notwendigkeit, um beim Jugendlichen eine Werteinsicht zu erreichen. Da Sinnhaftigkeit und Wertbezogenheit zum Menschen gehören, betont die Psychologie, den Heranwachsenden dahin zu führen, damit er durch die Fähigkeit zur Wertsicht - den Anspruch der Werte erkennen - und Werteinsicht - die Bedeutung und Sinnhaftigkeit der Werte einsehen - sich zur sinnerfüllten Person heranbilden kann. Sie macht auch deutlich, daß Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung dem jungen Menschen wesensgemäß sind. Der Aufbau einer Werthaltung, das Hineinwachsen in einen kulturellen Konsens, die Findung eines Lebensstils vollziehen sich im Spannungsfeld von Natur und Kultur, werden, wie das gesamte Entwicklungsgeschehen, von endogenen und exogenen Kräften bestimmt. Auf der einen Seite erfährt der Jugendliche sein naturhaftes Wertfühlen und Sinnstreben, ist er fähig, Werte zu erleben; auf der anderen Seite sind ihm diese erlebten Werte noch keine Orientierungspunkte, werden sie ihm nur zur Auffassung, jeder Zeit veränderbar und aufgebbar. Auf Divergenzen zwischen Erfahrung und Auffassung wird im Rahmen der eigenen empirischen Untersuchung eingegangen.

- Deutlich werden sollte vor allem die Relevanz der Werte in der Lebenswelt der kaufmännischen Berufsschuljugend. Dazu wurde abschließend ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem Ergebnis der Wertediskussion und einer Betrachtung der Wertungsprozesse, wie sie diese

Jugend im familiären und außerfamiliären Bereich heute weitgehend antrifft.

- Schließlich diente die wissenschaftstheoretische Grundlegung einer gezielten Hypothesenbildung für die eigene empirische Untersuchung, die im nachfolgenden zweiten Teil der Arbeit vorgestellt wird.

Zweiter Teil: EIGENE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

2.1 Vorbemerkungen

Nachdem die Bedeutung der Werte und des Wertens für die Lebenswelt junger Menschen anhand von Beispielen und Beschreibungen aus der Literatur aufgezeigt ist, dabei Entsprechungen zwischen phänomenologischen Überlegungen und philosophischen wie psychologischen Theorien unter werttheoretischer Fragestellung deutlich wurden, sollen in diesem Teil der Arbeit mit Hilfe einer eigenen Untersuchung Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung kaufmännischer Berufsschuljugend empirisch erfaßt werden.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und deren Interpretation stehen in der Interdependenz zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung. Da Unterrichtsstunden die Basis für die Untersuchung bilden, spiegeln sich erklärlicherweise in der Form des Vorgehens Unterrichtserfahrungen und persönliche Auffassungen, die in einer fast zwanzigjährigen Unterrichtspraxis mit der kaufmännischen Berufsschuljugend gewonnen wurden. Darstellung und Auswertung bleiben im Bereich des Relativen, denn

> "würde man das ... nur als Wissenschaft anerkennen, was sich quantifizieren läßt, so würden wir über Stimmungsumschwünge ... nichts in Erfahrung bringen können" (1),

sicherlich auch nichts über Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung. Wertfragen verlangen insgesamt ein m i t e r l e b e n d e Einstellung, hier speziell zur Jugend, eine "verstehende Einstellung",

wie Spranger sagt. Sie erfordern bei der Auswertung empirischer Ergebnisse deshalb nicht nur ein Erfassen in Mengen und Größen, sondern auch "ein nacherlebendes Beschreiben" (2), eine hermeneutische Veranschaulichung. Damit ist gesagt, daß der Maßstab des Urteilens hier das bildet, was Einsicht und logische Deduktion miteinander verbindet.

Keinesfalls ist beabsichtigt, ein geschlossenes Bild über Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung dieser Jugend zu erarbeiten. Mit dem Ergebnis sollen nur Grundlinien aufgezeigt werden, die die Hypothesen bestätigen und zu Prognosen befähigen. Erkenntnistheoretisch wird der Beitrag so verstanden:

> "Die Erkenntnisleistung des Verstehens ruht nicht ausschließlich auf dem empirischen Faktor der nachgebildeten unmittelbaren Erlebnisgehalte, sondern sie beruht auf kategorialen Formen, auf Sinnbändern, die das Denken dem Erfahrungsstoff der inneren Erlebnisse aufprägt, durch die es Ordnungen und Zusammenhänge aus dem Gewirr der mannigfaltigen Zustände und Abläufe in der zu verstehenden Seele heraushebt." (3)

Die Summe der individuellen Aussagen wird denkerisch vergleichend in ihren objektiven Werten und Diktionslinien zusammengefaßt, damit sie zu überindividueller Erkenntnis führt. Das eingebrachte Erfahrungswissen ist dabei so gewichtig, daß zunächst der persönliche Standort zu dieser empirischen Untersuchung skizziert werden mußte.

2.2 Arbeitshypothesen

Bei dem Versuch der Konkretisierung meiner Grundthese - es bestehen Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung kaufmännischer Berufsschuljugend - muß für das empirische Erfassen der Divergenzen von den gleichen Grundannahmen ausgegangen werden, die zuvor im ersten Teil der Arbeit genannt wurden. Die wichtigsten Grundannahmen für die Entstehung von Divergenzen seien hier noch einmal zusammengefaßt:

- Werte gründen im Schichtbereich des personalen Gefüges.
- Die Strebungen des Menschen bedeuten Wertgerichtetheiten; diese entfalten sich im Entwicklungsprozeß.
- Werte stehen in Korrelation zu den Gefühlen des Menschen.
- Die Entfaltung der Emotionalität bildet die Grundvoraussetzung für Werterfahrung und Wertauffassung.
- Werterfahrungen in früher Kindheit entscheiden, mehr als spätere Erfahrungen, über die Entfaltung eines Wertbewußtseins und den Aufbau einer Werthaltung.
- Werterfahrungen in den Lebensfeldern des Jugendlichen führen zum Finden von Wertmaßstäben und eines optimistischen und realistischen Lebensstils.

Es lassen sich zwei Gruppen von Hypothesen unterscheiden, die die Entstehung von Divergenzen retrospektiv erklären. Die eine Gruppe verweist auf endogene Faktoren, d.h. auf entwicklungsbedingte Voraussetzungen für Werterfahrung und Wertauffassung, die andere Gruppe auf exogene Faktoren, d.h. auf Situationen, die Werterfahrung und Wertauffassung zwar beeinflussen, aber nicht notwendig verändern oder verhindern müssen. In dieser Untersuchung werden folgende Hypothesen geprüft:

1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Selbstwertstreben und realen Lebenserfahrungen.
2. Es besteht ein divergentes Verhältnis zwischen personaler und sozialer Selbsteinschätzung.

3. Unsicherheit und Konfusion bestimmen Divergenzen in der Wertungsfähigkeit.
4. Unterschiedliche Lebensgefühle der Generationen führen zu Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung.
5. Es bestehen Unterschiede zwischen der Fähigkeit zum Angemutetwerden und der Fähigkeit zum Bekunden des Angemutetseins.

2.3 Zur Erhebung der Rohdaten

Zur Prüfung der Hypothesen konnten keine nach statistischen Kriterien entwickelten Erhebungsbögen eingesetzt werden, weil diese empirische Prüfung in Verbindung mit Unterrichtsstunden durchgeführt wurde. Wie aus den Anlagen ersichtlich, handelt es sich um Arbeitspapiere mit Texten und Skalen zu einem bestimmten Wertproblem. Den Schülern wurden Arbeitsanweisungen erteilt, die offene Beantwortungen erforderten.

Insgesamt wurden fünf Themenkreise ausgewählt und als Inhalt für die Gewinnung der Rohdaten in den Religionsunterricht eingebracht. Gespräche, Fragen, Interviews und Reizwortimpulse begleiteten die Erhebung. Die auf diesem Wege gewonnenen Rohdaten wurden von mir statistisch ausgewertet, sie werden nachfolgend im Kontext der Untersuchungsergebnisse zur Prüfung der in Abschnitt 2.2 aufgeführten Hypothesen vorgestellt. Ein Entscheidungsgrund für dieses methodische Vorgehen ist der, daß Schüler jeweils mit einem bestimmten Wertproblem konfrontiert werden sollten, um spontan ihre Ersteindrücke äußern und frei ihre Auffassungen niederschreiben zu können. In dieser Form der Erhebung liegt m.E. eine optimale Chance, eine Fülle von Variablen und Konstan-

ten als Antworten zu erhalten, die zu objektiven Aussagen über Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung befähigen.

2.4 Untersuchungsergebnisse

Bei dieser Untersuchung stellt sich nicht primär die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe. Da die Arbeit keine rein empirische ist, sondern die Untersuchung durchgeführt wurde, um die angenommenen Hypothesen zu verifizieren, geht es in erster Linie um Ergebnisse, die Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung kaufmännischer Berufsschuljugend erklären und zur begründeten Konkretisierung werterzieherischer Aspekte verhelfen. Wenn der hier gewählte Weg strengen methodischen Ansprüchen nicht genügen sollte, erscheint er aus ökonomischen Gründen und entsprechend der Intention der gesamten Arbeit als sinnvoll und vertretbar.

Da inzwischen bei Jugendlichen eine anhaltende Trendentwicklung zugunsten einer wertbewußten Lebenspraxis festzustellen ist, haben sich die intuitiven Annahmen dieser Untersuchung bezüglich defizitärer Werterfahrungen und prinzipieller Wertauffassungen bereits bestätigt. Es wurde schon im Einführungskapitel der Arbeit erwähnt, daß die Fragestellungen der einzelnen Überprüfung so gewählt sind, daß sie zu Prognosen befähigen, was die Defizienzen von Werterfahrungen und die prinzipiellen Wertauffassungen der Jugendlichen angeht. (1)

Für weitere Untersuchungen zum Problemkomplex "Werterfahrungen und Wertauffassungen der heutigen Jugend", die zu erwarten, wünschenswert und notwendig sind, könn-

ten die hier vorgelegten Materialien und Ergebnisse als Prätest dienen.

2.4.1 Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die Probanden sind ausnahmslos Schüler der kaufmännischen Berufsschulen der IHK zu Bochum, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Der Anteil an Vollzeitschülern - Schüler der Berufsfachschule - beträgt etwa ein Drittel und der an Teilzeitschülern - Schüler der Berufsschulen - etwa zwei Drittel der Gesamtstichprobe. Das Alter dieser Schüler liegt zwischen 15 und 2o Jahren. Die Mehrzahl der Schüler befindet sich in der Phase der Adoleszenz. Der Grundtypus des Erlebens und Verhaltens in dieser Altersphase ist gekennzeichnet durch eine starke Veräußerlichung des gesamten Wertbereichs, wobei der religiöse und moralische besonders betroffen sind.

Die Gesamtstichprobe setzt sich zusammen aus 1.42o Schülern und Schülerinnen. Wie Figur 13 zeigt, waren von den befragten Probanden 93o weiblichen und nur 49o männlichen Geschlechts. Das Verhältnis von 65 % zu 35 % der Geschlechteranteiligkeit entspricht etwa der Gesamtstruktur dieser kaufmännischen Berufsschule, wodurch sich der hohe Anteil der weiblichen Probanden erklärt. Diese Überrepräsentation des weiblichen Geschlechts trifft allerdings nur für die Berufsschule zu. Wie in der Tabelle dargestellt, ist das Zahlenverhältnis bei den Schülern und Schülerinnen, die die Berufsfachschule besuchen, annähernd gleich. Figur 13 zeigt auch den Zeitraum, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde.

Figur 13: Gesamtstichprobe

Schuljahr	Berufsfachschule		Berufsschulen	
	w	m	w	m
1977/78	77	68	221	97
1978/79	79	72	243	99
1979/8o	82	63	228	91
Relation:	238	2o3	692	287
Mädchen:	93o			
Jungen:	49o			
Gesamt:	1.42o			

2.4.2 Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Darstellung und Auswertung der Ergebnisse werden als Einheit zusammengefaßt und im Rahmen eines Themenkreises vorgestellt. Der Einheit liegt folgende Gliederung zugrunde:
Zuerst erfolgt eine Deskription des Wertproblems, das Gegenstand der Untersuchung war. Im Anschluß daran wird das Untersuchungsergebnis mit einer entsprechenden Interpretation vorgestellt. Häufigkeitsverteilungen werden vorwiegend tabellarisch erfaßt, Grundaussagen durch

Schülerzitate belegt und probalistische Zusammenhänge in logische Deduktionen aufgenommen. Daß bei einer beschreibenden und interpretierenden Statistik jeweils eine Selektion erfolgen muß, dürfte sich von selbst verstehen.

Hypothese 1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Selbstwertstreben und realen Lebenserfahrungen

Deskription des Wertproblems

Der Zeitstrom des Lebens hat für den Jugendlichen einen ausgesprochenen Zukunftscharakter. Seine Lebensphasen tragen alle Möglichkeiten des Werdens in sich. Folgt man Erikson, so ist die jugendliche Lebensphase geprägt vom Ringen um die Identität. (2) Werde- und Bildekräfte des jungen Menschen streben nach Ich-Fähigkeit, nach Selbstentfaltung und Selbstgestaltung, wollen sich differenzieren und gleichzeitig Ganzheit in harmonischer Lebenssinngebung finden. Erleben und Wollen haben in ihrer Mitte das Selbstwertgefühl, dessen Grad die Motive des Handelns bestimmen.

Jugend ist ein Stück Zukunft, und Zukunft kräftigt sich aus der Vergangenheit. Aus dem Drängen zur Zukunft erwächst nach Eduard Spranger die "neue Geistigkeit" einer "jeden jungen Generation". (3) Diese jeweils neue Geistigkeit steht in Abhängigkeit mit dem menschenverbindenden Urbewußtsein des Lebens, das notwendig nicht nur einer "äußeren Zeit", sondern auch einer "inneren Zeit" folgt, denn

> "das Leben hat seine Wirklichkeit darin, daß es sich z e i t i g t." (4)

Die Form des Werdens und Geschehens ist vor allem ein Wesensmerkmal des jungen Lebens, das immer im Werden be-

griffen und damit sich zeitigende Wirklichkeit ist. (5) In diesem Sinne ist das "Sichzeitigen des Lebens" immer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugleich. Es ist eine Vorwegnahme der Zukunft (Antizipation) und eine Bewahrung der Vergangenheit, wie Lersch sagt.

Wie aber kann ein junger Mensch dieses Sich-Zeitigen erkennen, diesen integrativen Zusammenhang übersehen und eigenbezogen reflektieren? Der Aquinate nennt den "ordo essendi" das Prinzip für den "ordo agendi". Wird der ordo essendi aber wahrgenommen, recht eingeschätzt, bewußt individualisiert? Erlebt der junge Mensch im täglichen Miteinander Wertergriffenheit, so daß ihm Wertergreifen gelingen kann? Erfährt er in seiner Mitwelt Begeisterung für das Wertige, so daß auch er sich begeistern kann? Wird er von einem wertbezogenen Denken und einer Wertsprache begleitet, so daß sich sein Wertstreben erfüllen kann?

Erikson ordnet dieser Lebensphase auch den Grundkonflikt der Rollenkonfusion zu, wodurch der Selbstwertfindungsprozeß junger Menschen zusätzlich erschwert wird. Ein Jugendlicher weiß noch nicht, was er selbst leisten kann, was die Mitmenschen leisten können, was die Menschheit insgesamt zu leisten vermag. Er weiß auch nicht, was andere von ihm als Leistung erwarten und wie sie seine Leistung bewerten müßten. Er lebt in einem Kreis von Mitmenschen, als deren Kopie er sich fühlt. Sein naturhaftes Selbstwertstreben ist ihm Motivation, gegen diese Originale anzugehen, sein Geltungs- und Eigenwertstreben ein Maßstab, das Wertbild des eigenen Selbstes im Urteil der Mitmenschen zu messen.

Entwicklungspsychologisch ist es so, daß der Mensch in der Reifezeit das Wertbild des eigenen Selbstes nicht mehr ausschließlich "im Spiegel des Urteils seiner Mit-

welt" sucht und findet, sondern bestrebt ist, es vor sich und für sich selbst zu finden. Der Prozeß des Selbstwertstrebens erhält eine neue Gewichtung. Im Hinblick auf eine Wertordnung, die sich bisher durch die Triebfeder des Geltungsstrebens primär von "außen" her dem jungen Menschen erschlossen hat, zielt jetzt das Eigenwertstreben dahin, der Wertordnung von "innen" her einen Rang zu geben. Sowie ein junger Mensch zuerst nur das äußere Sich-Zeitigen wahrnehmen und erst später das innere "Sich-Zeitigen" erkennen kann, so ist er zuerst auch nur fähig, sein Selbstwertgefühl mit

> "dem Bewußtsein der Geltung (zu verbinden), die ihm als Anerkennung, Achtung, Liebe, Lob, Verehrung, Ruhm, Bewunderung, Beifall" (6)

zuteil werden soll. Es mangelt ihm noch an einem "Bewußtsein des Wertes, den der Mensch für sich selbst, vor seinem Gewissen besitzen" muß. (7)

Ziel der ersten Überprüfung ist es, zu zeigen, daß Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung kaufmännischer Berufsschuljugend daraus erwachsen, daß bereits zwischen dem Selbstwertstreben und den realen Lebenserfahrungen ein Verhältnis ausgesprochener Divergenz besteht.

Protokollnotizen aus Unterrichtsstunden, die im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Themas "Familie heute" aufgezeichnet wurden, werden hier als Erhebungsdaten für die Verifizierung der ersten Hypothese vorgestellt. Schüler unterschiedlichen Alters wurden mit der Frage konfrontiert: "Was habe ich gegen meine Eltern?" Figur 14 zeigt typische Antworten im Überblick:

Figur 14: Was habe ich gegen meine Eltern?

Schülerantworten von 17jährigen	Schülerantworten von 18jährigen	Schülerantworten von 19jährigen	Schülerantworten von 2ojährigen
"Ich habe etwas gegen ihren dauernden Wunsch nach Ruhe und Ordnung. Im Beruf verlangen sie von der Jugend Anforderungen, die eigentlich nur an Erwachsene gestellt werden dürften, dann wollen sie uns wieder wie Unmündige führen." "Sie sind verständnislos gegenüber dem Freiheitsstreben der Jugend. Sie lassen sich von Gefühlen leiten, deshalb können sie leicht von Gefühlsanalytikern manipuliert werden. Sie schaffen es nicht, sich vom Trott des Arbeitslebens zu befreien. Für sie ist Kapital gleich Charakter." "Sie wollen sich einfach nicht ändern, erziehen uns falsch, wirken unglaubhaft, sind langweilig, wollen uns nicht helfen, vernachlässigen ihre geistige Bildung, leben nur in ihrem eigenen Horizont und verlangen von ihren Kindern Dinge, die sie selbst nicht leisten wollen."	"Sie sind vom Althergebrachten überzeugt und nahezu unzugänglich für Reformen. Es ist ein entscheidender Nachteil, daß sie unsere dynamische Gesellschaft in der Entwicklung stören." "Ältere Leute verlangen oft, daß junge Menschen ihnen Recht geben, auch wenn sie selbst nicht ausreichend informiert sind. Daraus folgt, daß sie junge Menschen nicht verstehen." "Sie nennen uns undankbar, sind aber selbst nur konservativ. Ihre Ansichten sind nicht weltoffen. Sie sehen nur die negativen Seiten und vergessen, daß in ihrer Jugend auch nicht alles positiv war."	"Je älter sie werden, desto weniger sind sie mit der Welt und sich selbst zufrieden. Sie meinen, daß es trotz des erworbenen Wohlstandes den jüngeren Menschen nicht besser gehen soll. Erwachsene vergessen oft, ihre in der Jugend erworbene Bildung zu verbessern, und so werden sie einseitig. Sie ermahnen die Jugend, alles mögliche zu tun, aber ein gutes Beispiel leisten sie selten." "Sie haben zu viele Vorurteile, sind meist auf Sicherheit bedacht, nehmen nicht gerne Risiken auf sich, wollen jüngere Leute immer bevormunden und ihre eigene Ansicht durchsetzen." "Sie stellen dauernd ihre Leistungen heraus, machen uns glauben, daß wir von ihnen abhängig sind. Sie prahlen mit ihrem Geld und Besitz und denken dabei meist noch narzißtisch. Sie haben keine Ahnung von neuen Bildungsmethoden."	"Sie kümmern sich nicht um uns. Die Familie ist eine Erwerbsgemeinschaft geworden." "Viele Erwachsene glauben, daß sich ein Jugendlicher keine Meinung bilden kann, aufgrund seiner wenigen Erfahrungen. Das ist eine Bevormundung und mangelndes Verständnis." "Sie haben den sozialen Wandel überhaupt nicht begriffen, sie sind neidisch auf die Jugend. Sie können nicht verstehen, daß sie keine Autoritätsinstanz mehr sind und man sich nicht mehr an ihnen orientiert. Sie können ihre Tabus nicht überwinden und verstehen einfach nicht, daß die Jugend reifer ist, als sie selbst. Als biedere Spießbürger glauben sie, die Erfahrung sei mehr wert, als der gesunde junge Menschenverstand. Dabei hat die Erfahrung in unserer dynamischen Gesellschaft nur noch geringen Wert."

Interpretation der Ergebnisse

Zunächst fällt auf, daß keiner der Jugendlichen in seinen Antworten den Begriff "Eltern" gebraucht. Er wird ersetzt durch: "sie", "ältere Leute", "Erwachsene". Daraus läßt sich schließen, daß der Jugendliche sein Selbstwertgefühl am Verhalten des Erwachsenen im Allgemeinen und an den Eltern im Besonderen erprobt. Insgesamt spiegeln sich in den Aussagen, die wie aufgeklebte Medienparolen anmuten, subjektiv empfundene negative Erfahrungen.

Wird an diesen Aussagen das Selbstwertgefühl der Jugendlichen gemessen, so lassen sich der Schwerpunkt, der Grad und die Art ihres Selbstwertgefühls bestimmen. Der Schwerpunkt ihres Selbstwertgefühls, so könnte man sagen, ist außen gelegen. Es erschöpft sich im Bewußtsein der Geltung, denn die kritische Beurteilung unterstreicht die Forderung nach Anerkennung und Achtung eigener Fähigkeiten. Indirekt spricht diese Jugend den Erwachsenen Dynamik und Reformwillen ab, betont damit ihre eigene Dynamik und ihren eigenen Reformwillen. Sie bezeichnet die ältere Generation als traditionalistisch, sogar als neidisch und narzißtisch, sich dagegen als fortschrittlich, unabhängig und reifer. Deutlich artikulieren diese Jugendlichen ihr Bildungsbewußtsein. In ihrer Kritik stellen sie fest, daß Erwachsene keine Weiterbildung betreiben und daß diese Vernachlässigung der geistigen Bildung ein Defizit bewirkt, das zu falscher Erziehung, zu Unglaubwürdigkeit und zu geistiger Unbeweglichkeit führt. Hier ist zu vermuten, daß Jugendliche Bildung und Weiterbildung als notwendig erachten, Bildung als einen Wert erkannt haben und hierzu eine eindeutige Auffassung vertreten.

Ohne jeden Zweifel läßt sich die Gestimmtheit ihres

Selbstwertgefühls als positiv bezeichnen. Aus keiner der vorliegenden Aussagen spricht das Gefühl der Minderwertigkeit.

Ebenso eindeutig läßt sich die Art des Selbstwertgefühls an den Aussagen ablesen. Stellvertretend für die anderen, steht die Aussage eines 2ojährigen Schülers als Beispiel dafür, daß es sich hier noch um "ein Selbstwertgefühl des eingeengten Horizontes" handelt. (8) Dieser Schüler unterstreicht den "gesunden jungen Menschenverstand" als gleichwertig gegenüber der "Erfahrung des Erwachsenen". "Erfahrung hat", so lautet diese Schülerantwort, "in unserer dynamischen Gesellschaft nur noch geringen Wert" (vgl. Antwort 3, Spalte 4).
Die gesamte Kritik dieser Jugendlichen gründet sich, so kann im Sinne Lersch's festgestellt werden, "auf einen Mangel an Lebenserfahrung, Vorstellungsvermögen und Urteilskraft objektiven Werten gegenüber." (9) Diese Antworten bestätigen, daß diese Jugend deshalb und aufgrund ihres "jugendlichen Dranges nach Selbständigkeit" - ein Schüler nennt diesen Drang "Freiheitsstreben" (vgl. Antwort 2, Spalte 1) - wohl zur Selbstüberschätzung neigt.

Insgesamt lassen die Schülerantworten die Schlußfolgerung zu, daß sich nur wenig an Werterfahrung innerhalb ihrer Familien und ihrer Berufswelt konkretisiert; daß es ihnen im Prozeß der Selbstwertfindung an Erfahrungen objektiven Werten gegenüber mangelt und daß es ihnen erst nur in Ansätzen gelingt, eigene Wertauffassungen zu begründen. M.E. wird die Konfusion im Prozeß des Selbstwertstrebens - Entfaltung des Selbstwertgefühls, Erkennen der individuellen Rolle, Bewußtwerden der eigenen Wertigkeit - vor allem dadurch verstärkt, daß diese Jugend bereits im Arbeitsprozeß steht. Sie wird von überaus vielen Zwängen der Anpassung bedrängt; sie wird aus-

schließlich in die Verantwortung für materielle Dinge genommen; sie erfährt einseitig, daß Persönlichkeit jemand ist, der viel verdient, viel zu sagen hat und ganz "oben" ist; sie wird angehalten, Ware "an den Mann zu bringen" und dabei eine Überredungskunst zu entwikkeln, die mit Wahrheit gleichgesetzt wird; ihr wird bewußt gemacht, daß Leistung "Ankommen beim Kunden" bedeutet. Naturgemäß ist diese Jugend für Werterfahrung offen, zu Wertauffassung fähig. Allerdings stehen die täglichen Erfahrungen im Widerspruch zu dem, was diese Jugend naturgemäß empfindet. Ganz offensichtlich sind die einseitigen und belastenden Erfahrungen der Grund dafür, daß die Schüler soviel Opposition und scharfe Kritik in ihre Antworten einbringen, und nicht nur zum Verhalten ihrer Eltern eine derartig bewertende Stellungnahme abgeben, sondern zum Verhalten der Erwachsenen allgemein, das sie in ihrem Berufsalltag erleben. Eindeutig mangelt es dieser Jugend an ethischer, religiöser, sozialer und auch ästhetischer Werterfahrung, wozu sie, wie schon erwähnt, in ihrer Wertauffassung bereits fähig ist.

Hypothese 2: Es besteht ein divergentes Verhältnis zwischen personaler und sozialer Selbsteinschätzung

Deskription des Wertproblems

Es wurde schon mehrfach gesagt, daß sich die kaufmännische Jugend von innen und außen als bedrängt erlebt. Vor allem deshalb, weil ihr Alltag von anderen zeitlich verplant, verwaltet und determiniert wird, weil ihre Kräfte des Agierens und des kreativen Potentials nur wenig geweckt und gefördert werden, weil sie innerhalb der Familie eine konsumptive Lebenshaltung erfahren und das Anbieten als vorrangig zum Tagesablauf und Arbeits-

rhythmus gehörend empfinden. Schülerantworten und -beiträge erwecken oft den Eindruck, daß dieser Jugend ein echtes Zutrauen von der Umwelt her fehlt, daß ihre empathische Hinwendung zu allen möglichen Reformversprechungen in dem Gefühl der Hoffnungslosigkeit wurzelt. Reformwille, was er auch immer sein mag, bedeutet für diese Jugend immer Sinn und Zukunft, erfordert immer aktives Handeln, ist immer ein versuchter Aufbruch in eine neue Geistigkeit.

Wie hoch wird in dieser Situation ihr Selbstwertgefühl sein können, oder wie niedrig muß ihre Vertrauensschwelle sein, wird man fragen. Muß bei diesen Erfahrungen die Selbstverwirklichung der kaufmännischen Berufsschuljugend im Sinn von

> "Entwicklung und Entfaltung aller in einem Individuum angelegten physischen, psychischen und sozialen Potenzen" (1o)

nicht verkrampfen, müssen nicht das Selbst- und Eigenwertgefühl im Sinne

> "der rechten Einschätzung der eigenen körperlich-seelischen Individualität" (11)

und der sozialen zwischenmenschlichen Beziehungen weitgehend verkümmern?

Um festzustellen, inwieweit die kaufmännische Jugend fähig ist, sich kritisch personal und sozial einzuschätzen, ihr Wertbild des eigenen Selbstes auf dem Hintergrund personaler und sozialer Wertbezüge zu erkennen, wurde in einer Unterrichtsstunde mittels eines offenen Reizwortrasters eine Überprüfung durchgeführt. Die Stichwortfolge auf dem Erhebungsbogen - eine Mischung von persönlichen und sozialen Bezügen, von positiven und negativen Eigenschaften oder Positionen - erfordert vom Schüler die Bereitschaft zu einer kritischen Selbstüberprüfung. Um

möglichst viele Nennungen zu erhalten, wurde folgende Aufgabe gestellt: "Bitte unterstreichen Sie aus der gegebenen Stichwortfolge all jene Begriffe, die Sie für sich als zutreffend und richtig ansehen!" (vgl. Anlage I)

Der Interpretation der Ergebnisse werden zuerst die Gesamtstichprobe, dann die Ergebnistabellen mit den Nennungen nach personalen und sozialen Gesichtspunkten vorgestellt:

Figur 15: Relation der Gesamtstichprobe zu Hypothese 2

Alter:	15		16		17		18		19		2o	
Geschlecht:	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
Anzahl:	8	13	4o	12	3o	17	16	5	5	4	1	1

Gesamt: 152 Schüler; davon 1oo Mädchen u. 52 Jungen

Figur 16: Personale Selbsteinschätzung

Alter:	15		16		17		18		19		2o	
Geschlecht:	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
einsam	1			2						1		
verkannt				1	2	3				1		1
nicht beachtet	2							1				
verachtet			1		1							
überflüssig	1			1								
nicht geliebt	1			1	1		1					
unerwünscht	1			2	1		1	1				
unkirchlich	1		4	3	2	6	2	2	1		1	
unpolitisch	6		4	9	3	7	2	6	1			
habe Angst	1	1		4	1	4	1	2		1		1
zu wenig Zeit	3	3	3	17	9	15	3	5	2	2		
überbeansprucht	1	1	2		5	2	1	1				
glücklich	5	7	2	24	8	18	2	9	2	2		
zufrieden	8	5	12	28	15	22	4	14	4	3	1	
begabt	1	1	4	3	11	4		2		1		
kirchlich	2	1	2	4	5	4	1	2				
fleißig	2		5	8	4	9	1	8		1		
gewissenhaft	3	3	3	13	4	1o	1	6	2	1		
vor Gott verant-wortlich	2	2		2	1	2			2	1		
glaube an Gott	6	5	3	21	1o	11	2	5	2	5		
sehe froh in die Zukunft	4	4	5	17	1o	9		4	1	2	1	

Nennungen: 646; 236 m, 41o w

Figur 17: Soziale Selbsteinschätzung

Alter:	15		16		17		18		19		2o	
Geschlecht:	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
gesellig	2	6	4	18	13	2o	2	9	1	3	1	1
ausgenutzt	2			2	4		1					
dem Leben nicht gewachsen	1		1							1		
wenig Lebenschancen	1											
schlechte Berufsaussichten	1		2	3	2	3	1		1			
möchte Beruf wechseln			1	11	3	3	5	2	1	2		
unterbezahlt	1	1	3	6	5	6	2	5		1	1	
unterbewertet	1				2			1				
lebenslustig	5	7	6	22	11	15	2	12	2	3	1	
ernstgenommen	3	4	2	8	3	14		5	1			
religiös	2	1	2	13	3	11	1	5	2	1		
unreligiös	1		2		2	1		2				
sozial	1	3	4	7	4	9	2		1	1	1	1
oft gefragt	1	2	3	6	1	7	1	3				
liebe Gemeinschaft	7	7	6	28	11	19	3	9	3	4		1
politisch interessiert	3	3	3		5		2	5	1	2		1
arbeite gern	4	6	6	7	7	8	2	4	2	1		
nur staatlichen Gesetzen verpflichtet			2					1				
Freude am Beruf	8	2	12	8	11	9	3	5	1	1		
liebe das Leben	7	6	7	25	11	21		16	4	3	1	
will Gerechtigkeit	6	8	8	22	8	18	4	9	4	2		

Nennungen: 815; 297 m, 518 w

Interpretation der Ergebnisse

Figur 16 und 17 zeigen, daß insgesamt 1.461 Nennungen von den 152 Probanden abgegeben wurden. Im Durchschnitt hat jeder Schüler zwischen 9 und 1o Nennungen wertend auf sich bezogen. Diese Quantität läßt darauf schließen, daß eine grundsätzliche Bereitschaft zur Selbsteinschätzung und Selbsterkenntnis bei der kaufmännischen Berufsschuljugend vorhanden ist.

Der wesentlich höhere Anteil der Mädchen mit 928 Nennungen gegenüber dem der Jungen mit 533 Nennungen entspricht der Relation der Probanden insgesamt. Wurde in der Gesamtstichprobe das Verhältnis von 65 % zu 35 % der Geschlechteranteiligkeit statistisch erfaßt, so liegt dieser Überprüfung ein Verhältnis von 65,8 % zu 34,2 % zugrunde, das auch dem Verhältnis von 63,5 % zu 36,5 % der Nennungen weiblicher und männlicher Probanden entspricht.

Hinsichtlich der personalen Selbsteinschätzung vermittelt Figur 16 insgesamt einen positiven Eindruck. Zunächst fällt auf, daß sich 116 Schüler als zufrieden einschätzen. Daraus ist zu entnehmen, daß etwa 76,3 % der Probanden ein positives Lebensgefühl empfinden. Es ist anzunehmen, daß die 79 Probanden, die sich als glücklich einstufen, nicht unbedingt mit den Nennungen zum Stichwort zufrieden korrespondieren, sondern entsprechend ihrer Gestimmtheit anstelle von "zufrieden" "glücklich" unterstrichen haben, wodurch die positive Wertung der Schüler ein noch größeres Gewicht bekommen würde. Dieser Eindruck wird auch dadurch unterstützt, daß im negativen Bereich nur folgende Nennungen abgegeben wurden:

einsam	N = 4
verkannt	8
nicht beachtet	3
verachtet	2

überflüssig	2
nicht geliebt	4
unerwünscht	6

Auch wenn diese Angaben insgesamt auf ein relativ hohes Eigenwertgefühl der Berufsschuljugend schließen lassen, so ist doch nicht zu übersehen, falls die Nennungen zum Stichwort "glücklich" eine eigenständige Größe ist, daß nur etwa die Hälfte dieser Jugendlichen sich glücklich fühlt und nur 37,5 % von sich sagen können, daß sie froh in die Zukunft sehen.

Werden in dieser beschreibenden Statistik die Nennungen aus dem negativen Bereich losgelöst vom Gesamteindruck gesehen, so sind es immerhin etwa 19 % der Schüler, die sich als einsam, verkannt, nicht beachtet ... einstufen. Dieses Ergebnis veranlaßt zum Nachdenken, denn ganz offensichtlich haben diese Schüler viele negative Lebenserfahrungen gemacht, so daß es ihnen an einem notwendigen Eigenwertgefühl mangelt.

Da keine Nennungen zu den Stichwörtern "arm", "unglücklich" und "nicht nütze" erfolgte, ist zu vermuten, daß keiner der Schüler den sozialen Mangel der Armut erlebt, daß keiner, trotz negativer Erfahrungen, sich unglücklich fühlt oder als zu nichts nütze empfindet. Diese drei Stichwörter wurden in der Tabelle nicht aufgeführt.

Wenn fast die Hälfte der Probanden der Meinung ist, zu wenig Zeit zu haben, vor allem die 16- und 17jährigen, und man bedenkt, daß mit jedem einzelnen ein Stück neue Menschlichkeit beginnt, die keine Hast verträgt, so ist zu fragen, ob diesen jungen Menschen nicht mehr Raum für freie Zeit zur Entfaltung ihrer Menschlichkeit gegeben werden muß.

Die Einschätzungen zu "gewissenhaft" und "vor Gott verantwortlich", weichen eindeutig voneinander ab. Um klä-

ren zu können, woran die Schüler ihre Gewissenhaftigkeit messen und vor wem sie sich verantwortlich fühlen, müßten weitere Untersuchungen durchgeführt werden. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Nennungen wird noch größer, wenn man berücksichtigt, daß die persönliche Eigenschaft - ich glaube an Gott - mit einer Nennung von 7o erfolgte. Hier ist zunächst nur zu erkennen, daß in der Bezugswelt der Transzendenz die Konfusion dieser Jugend besonders groß ist. Es halten sich zwar insgesamt mehr Jugendliche für unpolitisch als für unkirchlich, aber auf der Skala der Gesamteinschätzung liegt die Einstufung "kirchlich" wiederum im unteren Bereich.

Sehr aufschlußreich ist ein Vergleich zwischen den beiden Ergebnistabellen. Der positive Gesamteindruck durch Einschätzungen, die das personale Lebensband dieser Jugend betreffen, wird bestätigt durch weitere Einschätzungen, die das soziale Lebensband betreffen. In relativ hohen Nennungen wurden folgende Eigenschaften genannt:

gesellig	N = 8o	= 52,6 %
lebenslustig	86	= 56,6 %
liebe Gemeinschaft	98	= 64,5 %
liebe das Leben	1o1	= 66,4 %

Gefühlserfahrungen, die den Individuationsprozeß sehr beeinflussen könnten, vor allem die Entfaltung des Eigenwertgefühls behindern würden, zeigen sich erfreulicherweise in sehr niedrigen Nennungen:

ausgenutzt	N = 9
dem Leben nicht gewachsen	3

Meinungen über die Situation der Jugendlichen bezüglich ihrer Berufserfahrungen und Berufsaussichten sind im Vergleich zu diesem Ergebnis fast widersprüchlich. Z.B. halten nur 4 Schüler ihre Arbeit für unterbewertet, nur 13 Schüler glauben, schlechte Berufsaussichten zu haben.

Daß sich nur 26,3 % der Schüler ernstgenommen fühlen, scheint innerhalb der positiven Einschätzung ein Einbruch zu sein. Die Annahme, daß diese Auszubildenden zu wenig Anerkennung und Lob für ihre Leistungen bekommen, kann nicht zutreffen, da sich nur 4 Schüler für unterbewertet halten. Geht man jedoch von den 31 Nennungen aus, die zu dem Stichwort "unterbezahlt" abgegeben wurden, so könnte von der materialistischen Einstellung dieser Schüler her ein Zusammenhang bestehen zwischen der Unterbezahlung und dem Nicht-Ernst-Genommen-Werden. Wertet man die 6o Nennungen zu "Freude am Beruf" und die 47 Nennungen "arbeite gern" als Alternativnennungen, so dokumentieren mit dieser Einschätzung rund 7o % der Jugendlichen eine positive Einstellung zum Beruf.

Auch die Tabelle "soziale Selbsteinschätzung" läßt erkennen, daß Nennungen, die die Transzendenz betreffen, verhältnismäßig gering sind. Es stufen sich nur 3 Schüler und 5 Schülerinnen als unreligiös ein, aber auch nur 41 der Probanden als religiös. Bei dieser Einstufung überrasch zusätzlich die Diskrepanz zwischen Jungen und Mädchen.

Nicht weniger erstaunt auch angesichts der so vielfach geführten politischen Diskussionen in den Unterrichtsstunden, daß sich nur etwa 16 % als "politisch interessiert" bezeichnen.

Als sehr aufschlußreich erweist sich an dieser Überprüfung die Tatsache, daß die Jugendlichen bei einer gleichen Anzahl von Stichwörtern mit personalem und sozialem Bezug im Bereich der personalen Selbsteinschätzung 169 Nennungen weniger abgegeben haben. Damit ist das Ergebnis insgesamt eine Bestätigung der Annahme, daß die kaufmännische Jugend in der Sozialeinschätzung ein sichereres Erkenntnisvermögen besitzt als in der personalen Selbsteinschätzung. Diese Fragestellung bestätigt

zugleich auch das Ergebnis, das im Zusammenhang mit der Überprüfung von Hypothese 1 erreicht wurde. Bei dieser Jugend hat das Selbstwertstreben noch seinen Schwerpunkt nach außen, d.h. Jugendliche in diesem Alter haben das Wertbild des 'sozialen Selbstes' bereits gefunden, sie haben erkannt, "was wir für die anderen sind". Der Wertgehalt des personalen Selbstes, der sich von innen her erschließen muß, bedarf noch des Reifens, damit Jugendliche erkennen, "als was wir uns selbst in unserer Individualität gegeben sind." (12)

Man könnte auch sagen, daß analog zur Wertwelt, wie Lersch sie zeichnet, bei dieser Jugend ein ausgeprägtes Gewicht im Bereich der Bedeutungswerte zu erkennen ist. Die "Inanspruchnahme der Welt" (Lersch) fällt vor allem in der Tabelle bei den Einschätzungen der 16- bis 18jährigen auf. Daß diese Jugendlichen bereits auf der Suche nach Sinnwerten sind, lassen die relativ hohen Nennungen zu "gesellig" (52,6 %) und zu "liebe die Gemeinschaft" (64,5 %) erkennen. Im Sinne dieser Tendenz wäre es auch möglich, vergleichsweise die Interessen und Ideale der Jugend zu deuten.

Auch bei einem Vergleich der Ergebnisse mit den Wertbereichen, die Spranger in seiner Werthierarchie nennt, ist eine Übereinstimmung festzustellen (vgl. Figur 12). Die religiös-ethischen Werte liegen in der Rangfolge ganz unten, woraus sich schließen läßt, was auch Oerter in seiner Untersuchung hat feststellen können (13), daß bei berufstätigen Jugendlichen Arbeit und Leistung in der Werthierarchie eine zunehmende Rangposition erhalten. Ein wesentlicher Grund dafür, daß in diesem Alter das Religiöse an Bedeutung verliert und dieses Wertgebiet vom Ökonomischen überlagert wird, liegt zum einen darin, daß bei dieser Jugend die Reizschwelle, Interesse zu wecken, relativ hoch ist, und zum anderen, daß Jugend-

liche sich allgemein verschiedene Wertgebiete erst reflektierend und kritisch wertend erschließen müssen.

Als Ergebnis dieser zweiten Überprüfung ist festzuhalten, daß bei der kaufmännischen Berufsschuljugend eine Fähigkeit zu personaler und sozialer Selbsteinschätzung vorhanden ist, die jedoch entsprechend dem Lebensalter noch divergiert. Mit der Verifikation von Hypothese 2 ist somit als Grund für die Entstehung von Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Berufsschuljugend ein endogener Faktor aufgezeigt. Insgesamt aber zeichnet diese Jugend ein positives Gestimmtsein, eine Bereitschaft zur Selbsteinschätzung und eine Wertoffenheit aus, zumal die Dialektik dieser Lebensphase - Ändern- und Sich-Verändern-Wollen - sich bei dieser Gruppe in keinen besonderen Auffälligkeiten spiegelt.

Hypothese 3: Unsicherheit und Konfusion bestimmen Divergenzen in der Wertungsfähigkeit

Deskription des Wertproblems

Spezifisch für die Reifezeit ist das Ineinander von Werden und Gewordenem im existentiellen Lebensvollzug. Im Prozeß des Suchens und Fragens werden Wahrnehmungen in immer neuen Variationen gemacht und mit positiven und negativen Empfindungen verbunden. Persönliches Wahrnehmen verlangt als Entsprechung ein Gegenüber, eine Zuführung, eine Zuordnung und eine Einstellung. Der Ort des Wahrgenommenen ist nicht fixierbar ohne eigenen Standort. Im Sinne Bubers bedarf es des Dialogs mit dem Wahrgenommenen, nicht um äußerlich einen Ort dafür zu wissen, sondern um den eigenen Ort in der Existenz auszumachen. Im Dialog mit dem Gegenüber öffnet sich die Psyche, "notiert" sie Eindrücke, läßt sie sich "ritzen" (gr.

charássein), d.h. pürft sie das Charakteristische einer Erfahrung am eigenen Seelenbild. Diesen inneren Dialog verbindet der junge Mensch mit einem guten Maß an gesunder Neugier, aber auch mit einem entsprechenden Maß an gefährlicher Neugier. Die Gefahr liegt darin, daß durch die Fülle der Erfahrungen die psychische Energie überfordert wird. Im Falle einer solchen Überforderung gelingt dann das Fortschreiten von Auffassungen nicht, weil ein junger Mensch naturgemäß ausweicht, um sich selbst zu schützen. In einem positiven Sinn, so müßte man sagen, bewegen viele Erfahrungen die jugendliche Seele; in einem negativen Sinn verhindern viele Bewegungen eine Festigung. Bezogen auf das Wertproblem: Viele Werterfahrungen sind notwendig für Wertauffassungen, für ihre Erweiterungen und Festigungen, eine fehlende Konstanz bzw. ein ständiges Wechseln verhindert eine Festigung, die notwendig ist für Werteinstellungen und Werthaltungen.

Mit der Überprüfung von Hypothese 3 ist die Intention verbunden, festzustellen, ob die Schüler fähig sind, Wertbereiche zu erkennen und die Zuordnung von Werten vorzunehmen. Methodisch wurde so vorgegangen, daß alle Schüler ein Arbeitspapier mit einer entsprechenden Aufgabenstellung erhielten (vgl. Anlage II). In Anlehnung an Sprangers Werthierarchie wurden 22 Begriffe zusammengestellt, die seiner ökonomischen, sozialen und religiös-ethischen Wertskala entsprechen. Analog zu den Wertbegriffen wurden die Wertbereiche "Nützlichkeit", "Kostenpunkt" und "Glaube" aufgeführt, und dazu die Aufgabe gestellt: "Es sind Ihnen drei Wertbereiche gegeben und eine Reihe von Begriffen, die Werte beinhalten. Bitte ordnen Sie die Begriffe den drei Wertbereichen so zu, wie Sie es für richtig halten!"

An dieser Überprüfung waren insgesamt 97 Probanden be-

teiligt. Da nur beabsichtigt ist, ein generelles Grundbild über die Fähigkeit der Wertzuordnung dieser Jugend zu zeichnen, wird bei der Auswertung der Rohdaten bewußt auf eine detaillierte Auflistung nach Lebensalter und Geschlecht verzichtet.

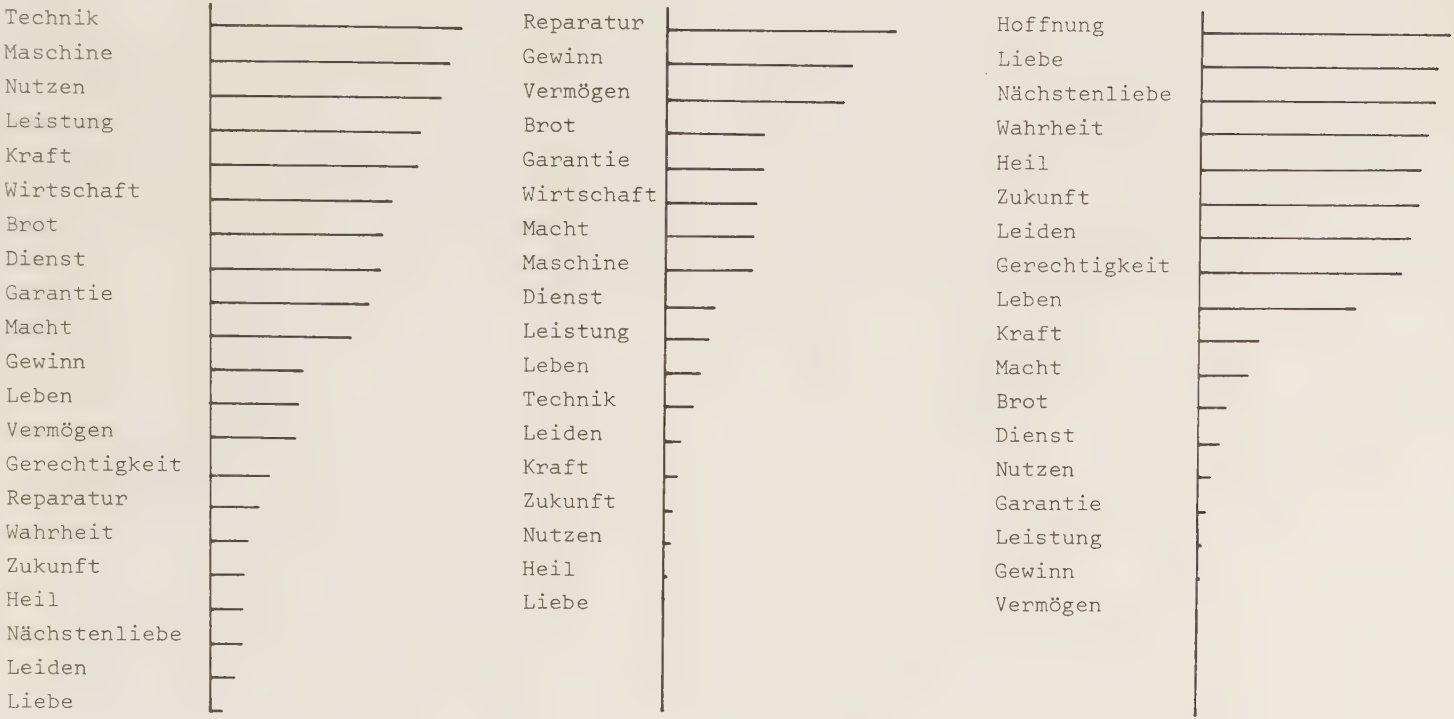
Figur 18 zeigt das Gesamtergebnis der Nennungen im Überblick. Danach folgt eine graphische Darstellung, die das Größenverhältnis der Zuordnungen zu den einzelnen Wertbereichen veranschaulicht:

Figur 18: Schematische Darstellung der Zuordnung von Wertbegriffen zu Wertbereichen

NÜTZLICHKEIT im Bereich der sozialen Werte		KOSTENPUNKT im Bereich der ökonomischen Werte		GLAUBE im Bereich der religiös-ethischen Werte	
Technik	Z=93	Reparatur	Z=86	Hoffnung	Z=93
Maschine	89	Gewinn	69	Liebe	88
Nutzen	86	Vermögen	67	Nächstenliebe	88
Leistung	78	Brot	36	Wahrheit	85
Kraft	77	Garantie	36	Heil	83
Wirtschaft	67	Wirtschaft	34	Zukunft	82
Brot	64	Macht	33	Leiden	8o
Dienst	63	Maschine	33	Gerechtigkeit	76
Garantie	59	Dienst	18	Leben	59
Macht	52	Leistung	17	Kraft	23
Gewinn	34	Leben	13	Macht	18
Leben	33	Technik	11	Brot	1o
Vermögen	32	Leiden	6	Dienst	8
Gerechtigkeit	22	Kraft	5	Nutzen	5
Reparatur	19	Zukunft	4	Garantie	3
Wahrheit	14	Nutzen	3	Leistung	2
Zukunft	12	Heil	1	Gewinn	1
Heil	12	Liebe	1	Vermögen	1
Nächstenliebe	11				
Leiden	9				
Liebe	5				

Z = Zuordnung

Figur 19: Zuordnung zu den Wertbereichen NÜTZLICHKEIT, KOSTENPUNKT, GLAUBE im Überblick



1/2 mm der Tendenzlinie entspricht einer Nennung

Interpretation der Ergebnisse

Wertauffassungen zu formulieren und zu vertreten, setzt die Fähigkeit voraus, werten zu können. Das Werten erfordert selbst- und sachkritische Distanz. Beides sind notwendige Voraussetzungen für die Wertfähigkeit, auch dann, wenn sie jugendgemäß, d.h. zeitinkonsistent eingebracht werden, denn erst

> "... das Sichgewahrsein ermöglicht die selbstkritische Einsicht in Erwägungen, und auf diesem Wege die Entwicklung einer distanzierten Wertung." (14)

Beachtet man, daß beim Jugendlichen das "Sichgewahrsein" und die "Entwicklung einer distanzierten Wertung" in Korrelation stehen und versucht man, unter diesem Gesichtspunkt die Ergebnistabellen zu lesen, so lassen sich folgende Erkenntnisse und Einsichten bezüglich der Entstehung von Divergenzen gewinnen:

Zunächst fällt auf, daß bis auf vier Probanden alle anderen die Technik dem Bereich der sozialen Werte zuordnen. Daß in Korrelation dazu diese Jugend den Begriff Reparatur im Bereich der ökonomischen Werte ebenfalls an die erste Stelle setzt, zeugt von einer generellen Wertungsfähigkeit. Eine weitere Bestätigung hierfür ist die Zuordnung des Begriffs Maschine, der im Wertbereich der Nützlichkeit auf den zweiten Platz gesetzt wurde. Das Ergebnis zeigt sehr deutlich, daß diese Jugend wohl ein realistisches Verhältnis zur Technik hat und daß sie Technik in einem weitgefaßten Sinne versteht, eben nicht nur als "zum nützlichen Gebrauch zusammengesetzte Materie". (15) Diese Wertungen bestätigen gleichzeitig eine Erfahrung, die im Unterricht immer wieder zu machen ist, wenn mit Schülern das folgende Zitat diskutiert wird:

> "Technik kann ... in den Dienst der wirtschaftlichen Bedarfsdeckung ...oder ... des Versuchs (oder

> der Versuchung) einer 'Selbsterlösung des Menschen treten'." (16)

Die sachlich-nüchterne Grundeinstellung, die diese Jugend bereits zur Technik haben kann, spiegelt sich in einer Schülerantwort zu diesem Zitat, die protokollarisch festgehalten wurde:

> "Selbsterlösung und Technik haben doch nichts miteinander zu tun. Für uns ist das mehr Freiheit und Spaß, wenn man es sich leisten kann. Die meisten könnens garnicht."

Die aus den Erfahrungswerten gewonnene Erkenntnis, daß die kaufmännische Jugend Technik primär als einen sozialen Wert versteht, darüber hinaus in der Technik auch einen Freizeitwert erkennt, veranlaßt zu der Feststellung, daß diese Jugendlichen über die Fähigkeit verfügen, soziale Werte zu erkennen, einzuordnen und mit Sinnerfahrung zu verbinden.

Unter dem Aspekt der sozialen Komponente erstaunt allerdings, daß nur etwa zwei Drittel der Probanden Dienst als sozialen Wert einstufen. Es ist anzunehmen, daß diese Jugendlichen Dienst zunächst nur im Sinne von Arbeitsdauer verstehen, ihn vielleicht nur empfindungsmäßig dem Humanen zuordnen und insgesamt nur begrenzt erkennen, daß das Einbringen eigener seelischer Kräfte eine Notwendigkeit ist und zu den Grundanforderungen des Berufslebens zählt. Diese Annahme verstärkt sich, wenn man die hohe Divergenz beachtet, die durch die Einstufung von Dienst und Nächstenliebe entsteht. Rund 9o % der Probanden ordnen Nächstenliebe dem Bereich der religiös-ethischen Werte zu. Würden die Jugendlichen Nächstenliebe aber auch nur als ein momentanes Tun oder nur als eine aktuelle Hilfe verstehen, so wäre wohl die ermittelte Häufigkeit nicht zustande gekommen. Bei den Erfahrungen, die diese Jugend in ihren Lebensfeldern macht - z.B. erfahren sie das Auseinanderklaffen von Spendenfreudigkeit und

persönlicher Zuwendung -, ist weder die hohe Nennung einerseits noch die fehlende Entsprechung der beiden Wertungen andererseits unrealistisch, sondern als Unsicherheit zu bezeichnen, die sich zugleich als Grund für Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Jugend bestimmen läßt.

Eine ähnliche Unsicherheit zeigt sich auch bei der Zuordnung des Begriffs Leben. Nur rund 6o % der Schüler sind fähig, diesen Begriff dem entsprechenden Wertbereich zuzuordnen. Sowohl die 33 Zuordnungen zum Wertbereich Nützlichkeit als auch die 13 Zuordnungen zum Wertbereich Kostenpunkt sind unverständlich, sie sind ein Beispiel für Unsicherheit und Konfusion. Diese Jugend hat ganz offensichtlich Probleme mit der Introzeption von Werten, es mangelt ihr an Aufnahme von innerer Sinnhaftigkeit in existentieller und sozialer Bedeutung.

Im Gegensatz zur Unsicherheit der Wertungsfähigkeit, die sich bei der Einstufung von sozialen und ökonomischen Werten noch zeigt, steht die relative Sicherheit der Wertungsfähigkeit bezüglich der Einstufung von religiös-ethischen Werten. Keineswegs wurde die Werteinstufung von

Hoffnung	Z = 93	(95,9 %)
Liebe	88	(9o,7 %)
Nächstenliebe	88	(9o,7 %)

und

Wahrheit	85	(87,6 %)
Heil	83	(85,6 %)
Zukunft	82	(84,5 %)

in dieser hohen Rangfolge erwartet. Sie ist um so mehr eine Bestätigung für die generelle Wertungsfähigkeit dieser Jugend, auch wenn hierdurch die Divergenz noch deutlicher wird bzw. die Konfusion, wenn man dieses Ergebnis mit dem von Hypothese 2 vergleicht.

Hoffnung, die die Jugend an die Spitze der religiös-ethischen Werte setzt, ist sowohl der Ausdruck ihrer "Sehnsucht, die das innere Leben verrät" (17), die "nach dem vollen Leben, nach seinen Höhen und Tiefen, ... nach seinem rauschenden Schwung" (18) sucht, als auch ein Ausdruck dafür, daß ein Jugendlicher vom Glauben erwartet, in seinem tiefsten Innern aktiviert und zugleich erfüllt zu werden. Hoffnung bezeugt jugendlichen Optimismus, ist Ausdruck für das Wollen und Suchen nach "den ganz Anderen" (Horkheimer).

Geht man davon aus, daß die Begriffe Hoffnung und Zukunft miteinander korrelieren, dann läßt sich aus den 82 Zuordnungen des Begriffs Zukunft schließen, daß diese Jugend Hoffnung versteht als eine Entfaltung der seelischen Kräfte auf Zukunft hin. Auch wenn die volle Sinnbedeutung von Hoffnung und Zukunft noch nicht ganz erfaßt werden kann - Jugend lebt, wie Spranger sagt, doch in einer Übergangszeit ohne festen Zustand (vgl. 1.7.5, Figur 9) -, so ist hervorzuheben, daß ein hohes Hoffnungspotential vorhanden ist und vom Glauben her eine erhoffte Sinnbreite angesprochen wird, was folgende Protokollnotiz zum Unterrichtsthema "Frieden"verdeutlicht:

> "Nur der Glaube kann die Menschen einander nahebringen; nur der Glaube kann den Egoismus unterbinden; nur der Glaube kann die Völker verbinden und die Grenzen überwinden. Eine andere Hoffnung und eine andere Zukunft gibt es wohl nicht." (19)

Daß Hoffnung und Zukunft bereits eine Sinnfülle enthalten, läßt sich auch aus den hohen Wertungen von Wahrheit und Heil entnehmen. Wahrheit als Wert zu erkennen, heißt einsehen, daß man sich um Erkenntnis, um Stellungnahme und um Entscheidungen bemühen muß. Wahrheit heißt Anerkennung eines Maßstabes, den die menschliche Seele annimmt und von dem sie weiß, daß sie ihn nicht aus sich

selbst haben kann. Wahrheit bezogen auf diese Jugend heißt, daß sie Wahrheit im Sinne von Anerkennung eines Maßstabes versteht, daß sie

> "jemanden oder etwas hinsichtlich seines Anspruchs bestätigt." (2o)

Heil verlangt ein Stück Freiheit von sich selbst. Daß über 85 % der Schüler bereit und fähig sind, diesen Wert einzustufen, zeugt von einer selbst- und sachkritischen Distanz. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, die 8o Zuordnungen des Begriffs Leiden hervorzuheben. Besonders die Frage nach dem Leiden ist für diese Jugendlichen eine Frage nach dem Sinn. Diese hohe Einstufung steht ganz sicherlich in Relation zu den Fragen: Wie kann das Leiden bestanden werden? Was oder wer soll oder kann Leiden erträglich machen?, die immer wieder im Unterricht gestellt werden. Diese Werteinstufung muß als Zeichen für die Suche nach Antworten verstanden werden; nach Antworten, die den Sinn des Leidens verständlich machen.

Ohne weitere Einzelergebnisse zu diskutieren, lassen sich die Erkenntnisse aus dieser Überprüfung wie folgt zusammenfassen: Wird berücksichtigt, daß die Berufsausbildung der kaufmännischen Jugend eine Orientierung an der Sachwelt und auf die Sachwelt hin erfordert und daß der Beruf einen konstitutiven Charakter für die Werterfahrungen dieser Jugendlichen hat und ihre Wertauffassungen beeinflußt, so ergibt sich aus der ermittelten Häufigkeit der Werteinstufung insgesamt eine positive Linie. Entsprechend ihrem Werdecharakter sehen diese Jugendlichen die ökonomischen Werte distanziert, stufen sie die sozialen Werte folgerichtig ein und verbinden die religiös-ethischen Werte mit Sinnerfahrung und viel Hoffnung. Die Distanz zum Wertbereich Kostenpunkt und das Engagement der Einstufung im Wertbereich Glaube ver-

anschaulichen Figur 19 und 2o. Obgleich diesen Jugendlichen, wie heute allgemein angenommen wird, besonders auf religiös-ethischem Gebiet Werterfahrungen fehlen, dokumentieren sie mit dieser Werteinstufung ihre generelle Wertungsfähigkeit und darüber hinaus eine relative Sicherheit in der Zuordnung von religiös-ethischen Werten. Auch wenn die Fähigkeit zu werten in den einzelnen Wertbereichen auseinanderstrebt, so ist doch die Tendenz zum "Aufbau einer idealen Welt" (21) angezeigt.

Hypothese 4: Unterschiedliche Lebensgefühle der Generationen führen zu Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung

Deskription des Wertproblems

Entwicklungspsychologisch gesagt ist das Selbst- und Eigenwertstreben fundamental für die Persönlichkeitsentfaltung, es ist

> "in der Reifezeit ein Fragen und Suchen nach Sinnwerten (), von denen das eigene Dasein seinen Sinn empfängt." (22)

Wie die vorausgegangenen Überprüfungen gezeigt haben, gehört der Sinnwert "Hoffnung" fast generaliter zum "Pathos dieser Werdestufe" des Jugendlichen, und zwar in dem Sinne, wie Spranger Hoffnung umschreibt:

> "Hoffnung ist jene Gefühlsregung, in deren gegenständlichem Horizont die Zukunft erscheint als das Feld der Verwirklichung von Lebens-, Bedeutungs- und Sinnwerten, auf die das menschliche Dasein angelegt ist ... Zu ihrem endothymen Quale gehört ein Erlebnis des Getragenseins. Die Hoffnung wirkt als Antrieb und Anruf, in die Zukunft einzutreten, sie ist gleichsam a m o r f u t u r i." (23)

Die soziale Verfaßtheit des Menschen steht in all ihren Dimensionen in der Begegnung mit fremder Beurteilung, die entweder kritisch abgelehnt oder überzeugt angenommen werden kann. Positive oder negative Erfahrungen, auch

wenn sie nur subjektiv empfunden werden, verlangen eine Antwort, die entweder nach außen dieser Fremdbeurteilung entgegengesetzt oder innerlich als eine verschlossene Stellungnahme abgegeben werden muß. Es kann eine Antwort sein, die auf den Horizont der Zukunft zielt oder in verschlossener Weise zur Besorgnis, zur Angst und zum Ausbruch disponiert. (24)

Sich der Beurteilung bzw. dem Werturteil des Mitmenschen zu stellen, dazu muß ein junger Mensch "e r m u t i g t" (Adler) werden. Indem er lernt, fremde Wertauffassungen zu reflektieren, wertet er sich in seiner Re-Aktion selbst. Nur machen die Jugendlichen heute allzuoft die Erfahrung, daß ihnen die Legitimation für eine kritische Reflexion fremder Werturteile abgesprochen wird. In einem verkürzten Sinne wird ihnen die Lebensweisheit "Lehrjahre sind keine Herrenjahre" zur Pflicht gemacht, d.h. im Sinne des Mund-Haltens soll diese Weisheit akzeptiert und darf nicht im Sinne des Noch-Lernen-Müssens verstanden werden. Die Legitimation für das Re-Agieren eines Jugendlichen liegt jedoch im Suchen nach dem Wert von Wahrheit auch dann, wenn es vorerst nur eine subjektive Wahrheit ist. Die Befreiung aus der Subjektwahrheit und die Hinführung zur Objektwahrheit sind Anrufe des Werdens, die der pädagogischen Hilfe bedürfen.

Um herauszufinden, wie sich die Auffassungen der Jugendlichen von denen der Erwachsenen unterscheiden, wurden die Probanden mit drei Behauptungen über die Jugend konfrontiert. Sich unter fremde Werturteile gestellt zu wissen, ist eine Wert- und Unwerterfahrung, die zu eigenen Positionen herausfordert und Wertentscheidungen treffen hilft. (25) Ausweichen hieße keinen Selbststand haben, ein Urteil fällen zeugt von der Fähigkeit, fremde Werturteile zu erkennen und eigene Auffassungen zu vertreten.

Inhaltlich entsprechen die gewählten drei Behauptungen allgemeinen Feststellungen über die Jugend, wie sie variationsreich positiv oder negativ in gängigen Tagesdiskussionen anzutreffen sind. (26) Obwohl dem Jugendlichen diese Behauptungen als Klischees vertraut sind, wurde er mit ihnen konfrontiert, um ihm eigene Auffassungen in einer konkreten Situation abzufordern und seine Wertungsfähigkeit bewußt zu machen. Es wurde erwartet, daß spontanes und impulsives Antworten Divergenzen zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung besonders deutlich werden läßt. Der Leitbegriff "Behauptung" auf dem Arbeitsblatt diente der Provokation, denn es wurden kritische Stellungnahmen gewünscht. Die gestellte Aufgabe zu den drei Behauptungen lautete (vgl. Anlage III): "Was halten Sie von diesen Behauptungen?"

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt getrennt nach Stellungnahmen zu den Behauptungen 1 - 3. Da sich vor allem in der Qualität der Auffassungen zur Behauptung 1 ein direkter Erfahrungsbezug der Jugendlichen zu ihren Eltern spiegelt, werden einige Stellungnahmen getrennt nach Alter und Geschlecht im Wortlaut der Interpretation vorangestellt. Bei der Fülle von Stellungnahmen wird sich diese Interpretation auch nur an solchen Kernaussagen orientieren können, die auf Divergenzen und Trends verweisen und generelle Aussagen über die Selbsteinschätzung der Jugend im Spiegel der Fremdeinschätzung ermöglichen.
Die nachfolgende Tabelle gibt zuerst einen Überblick über die Geschlechteranteiligkeit der Probanden, die der jeweiligen Altersstufe zugeordnet ist. Figur 22 zeigt das quantitative Gesamtergebnis der Stichprobe, das rein formal als Zustimmung oder Ablehnung entsprechend den drei Behauptungen und dem Alter wie Geschlecht der Probanden aufgelistet wurde:

Figur 2o: Anteiligkeit der Geschlechter nach Alter

Alter:	15 J.	16 J.	17 J.	18 J.	19 J.	2o J. u.älter
weiblich:	22	69	46	39	13	7
männlich:	14	17	22	16	1o	2
Relation:	196 w (7o,8 %) : 81 m (29,2 %)					
Gesamt:	277					

Figur 21: Quantität zustimmender und ablehnender Stellungnahmen zu den Behauptungen

Alter		Behauptung 1		Behauptung 2		Behauptung 3	
		Z	A	Z	A	Z	A
15	m	8	5	9	4	3	8
	w	7	15	13	9	5	17
16	m	6	11	6	9	1o	7
	w	23	46	37	32	24	44
17	m	7	15	11	11	6	16
	w	7	39	23	23	16	29
18	m	3	13	4	12	4	12
	w	7	25	26	12	1o	25
19	m	3	7	2	8	3	7
	w	1	12	9	4	4	8
2o u. älter	m		2		2	1	1
	w	2	5	2	5	2	4
Gesamt		74	195	142	131	88	178

Z = Zustimmung, A = Ablehnung

Obige Tabelle weist zu den drei Behauptungen über die Jugend insgesamt 8o8 Stellungnahmen aus, davon 3o4 (37,6 %) als Zustimmung und 5o4 (62,4 %) als Ablehnung gegenüber dem, was ausgesagt wird. Dieser Quantität ist zu entnehmen, daß von den 277 Probanden nur 7 die Arbeitsblätter unausgefüllt abgegeben haben müssen und nur 2 Stellungnahmen auf den anderen 27o Arbeitsblättern fehlen.

Figur 22: Stellungnahmen der Probanden zu Behauptung 1 (27)

15jährige Jungen	15jährige Mädchen
"Das wäre ja Quatsch, wenn ich anderer Meinung wäre wie mein Vater. Meine Meinung ist Vaters Meinung auch."	"Das stimmt nicht. Es kommt immer auf den Typ des Vaters an. Ich nehme mir auch öfter mal ein Beispiel an meinem Vater, und tue auch, was er sagt, wenn ich ihn mal um Rat gefragt habe."
"Ich persönlich habe zwar nicht viele Ideale, aber zu denen stehe ich. Warum soll ich die Lebensart von meinem Vater ablehnen? Ich komme gut mit ihm aus, obwohl z.B. er mit dem Nach-Hausekommen anderer Meinung ist. Ansonsten kann ich nicht klagen. Wir stehen auch nicht in Opposition. Natürlich hat mein Vater eine andere Auffassung als ich, aber ein Gespräch mit ihm hilft da. Man sollte nicht einfach darüber hinwegsehen."	"Meiner Meinung nach stimmt die Behauptung nicht ganz. Die Jugend will ihr eigenes Leben führen, und vielleicht dabei etwas besser machen als ihre Väter. Dies geht aber nicht, ohne ein wenig auf die Lebensart ihrer Väter zu sehen. Ich finde, die Jugend steht nicht grundsätzlich in Opposition, sondern versucht, auch ihre Väter zu verstehen und auch ihre Ideal zu finden. Ich finde die Behauptung zu stark formuliert."
"Sie hören meistens auf ihre Väter, weil die selber damit früher Erfahrungen gemacht haben, und somit einen kleinen Tip geben können."	"Es kommt darauf an, wie sich die Väter für die Jugend einsetzen. Wenn sie sich mit uns beschäftigen, werden wir bestimmt nicht alle Ideale ablehnen."

"Die Jugend hat eine ganz andere Einstellung als ihre Eltern. Sie können sich nicht nach ihren Eltern richten."	"Einige lehnen es ab, andere wiederum versuchen, die Zeit zu vergleichen. Die Eltern wiederum wollen, daß alles nach ihrer Zeit geht, und dagegen lehnen sich die Jugendlichen auf."
16jährige Jungen	16jährige Mädchen
"... ich finde die Lebensart meines Vaters sehr gut. Er lebt wie alle anderen auch."	"Ich finde, daß nur ein Teil der Jugend die Lebensart ihrer Eltern ablehnt ... Auch ein großer Teil der Eltern will ihre Kinder nicht so erziehen, wie sie früher erzogen worden sind."
"Die Jugend versucht, die Ideale und Lebensart der Väter mit den ihrigen zu vermischen, d.h. die Jugendlichen nehmen sich an den Lebensarten und Idealen der Väter ein Beispiel, aber sie versuchen, ihren eigenen Weg zu gehen."	"Die Väter undMütter sind nicht in ihren Idealen und Lebensart veraltet. Manche Jungen und Mädchen sind der gleichen Auffassung vom Leben. Nur ein geringer Teil der Jugendlichen steht grundsätzlich in Opposition."
"... wenn die Jugend grundsätzlich in Opposition stehen würde, würde die Welt in wenigen Jahren ganz anders aussehen."	"Sie wollen zwar alle ihr eigenes Leben leben, aber sie nehmen auch Ratschläge der Eltern an. Gegebenes wollen sie nicht immer so hinnehmen, sie versuchen, es zu ändern."
"Sie machen sich ihre eigenen Gesetze, nach denen sie leben wollen. Sie wollen frei sein und nicht an die Gesetze der Erwachsenen gebunden werden."	"Viele Jugendliche wollen nicht wie ihre Eltern werden. ... sie wollen sich nichts aufdrängen lassen. Sie wollen nicht genormt werden, sondern eine eigene Persönlichkeit darstellen."
"Die Jugend lehnt die Erfahrungen aus Ungläubigkeit ab, daraus folgern die "Senioren", daß die Jugend ihre Erfahrungen aus Prinzip ablehnt."	"Ich muß zugeben, daß die Art, wie mein Vater lebt, mir manchmal ganz schön auf die Nerven geht. Aber auf der anderen Seite kenne ich viele Jugendliche, die ihren Vater vergöttern."

17jährige Jungen	17jährige Mädchen
"... ich finde die Aussage falsch, da ich z.B. meinen Vater bewundere, ja sogar fast versuche, ihn nachzuahmen ... in einigen Punkten nur."	"Ich finde die Behauptung Quatsch.Wir leben in einer ganz anderen Zeit. Das heißt aber nicht, daß wir alle Ideale ablehnen ..., nur wenn der Vater seine Meinung aufzwingen will."
"... aber sehr viele Jugendlichen kommen während der Pubertät in ein Alter, wo sie den für sie schon vorgefertigten Rahmen sprengen wollen und sich nicht in die vielen zwingenden Rahmen pressen lassen wollen. Sie sind auf der Suche nach sich selbst und wollen so wenig wie möglich zu etwas gezwungen werden."	"Ich würde nicht sagen, daß wir Jugendlichen grundsätzlich in Opposition stehen. Es kommt immer auf den einzelnen an ... man soll uns doch Erfahrungen machen lassen. Es ist zwar nicht gut, was ich manchmal tue, aber wenn meine Eltern dann mit "früher ..." anfangen, ist für mich das Thema gelaufen. Da schalten sich bei mir die Ohren ab."
"Diese Aussage stimmt zu 9o %. Jugendliche wollen ihre eigenen Erfahrungen machen."	"Ich stimme dem ersten Punkt zu. Ich will grundsätzlich das, was meine Eltern nicht wollen. Die Eltern denken anders als wir, weil das Leben früher anders war als heute."
"Das glaube ich nicht. Ich finde, die Jugendlichen wollen etwas von ihren Vätern lernen."	"Ich kenne viele, die grundsätzlich in Opposition stehen. Aber auch die erreichen nicht mehr als jene, die sich erst einmal informieren, bevor sie ein Urteil abgeben."
18jährige Jungen	18jährige Mädchen
"Es scheint eher eine vorübergehende Phase zu sein (14-16), denn danach kehrt man reumütig in den Schoß der Familie zurück und erbittet Rat und Hilfe. Man selbst versucht zu verstehen."	"In manchen Fällen, ... man muß sich auch mal anpassen können. Wir lassen uns nicht gerne herumkommandieren."
	"Ich möchte z.B. selbst bestimmen, was für mich gut ist, obwohl die meisten Väter es gut meinen mit ihren Vorschlägen und Räten."

"Sollte die Behauptung stimmen, gäbe es keine intakte Familie."	"Das liegt an der Erziehung. Ich bin so erzogen worden, daß ich meinen Vater respektiere. Ideale habe ich keine, auch nicht mein Vater."
19jährige Jungen	19jährige Mädchen
"Grundsätzlich nicht ... sie möchte aber nicht nur Befehle ausführen. Sie möchte auch über den Sinn der Aufgaben nachdenken." "Die oppositionelle Haltung ist eine kurzfristige Trotzreaktion."	"Ich tue es nicht. Natürlich bin ich manchmal anderer Meinung als mein Vater ... für mich ist mein Vater ein Vorbild und ich nehme gerne seine Ratschläge an."
2ojährige und ältere Jungen	2ojährige und ältere Mädchen
"Diese Behauptung gilt nur für einen gewissen Lebensabschnitt." "Nur durch Opposition kann die eigene Persönlichkeit reifen."	"... mit zunehmendem Alter erkennen sie, daß die Lebensart der Väter auch Vorteile hat."

Interpretation der Ergebnisse

Wenn die Psychologie "nacherlebend beschreiben und deutend verstehen" soll und diese "deskriptive und verstehende Einstellung" (28) gerade jugendlichen Wertauffassungen gegenüber notwendig ist, so wird eine Interpretation über die vorliegenden Stellungnahmen, die impulsive Auffassungen der kaufmännischen Jugend widerspiegeln, dieses methodische Vorgehen berücksichtigen müssen. Es wird versucht, auf der Grundlage einer miterlebenden Einstellung die Schülerbeiträge zu interpretieren und durch das Verstehen als "Erkenntnisverfahren" (Spranger) zu grundsätzlichen Aussagen über jugendliche Wertauffassungen zu gelangen.

Zunächst ist zu sagen, daß das ermittelte quantitative Ergebnis eindeutig die generelle Bereitschaft der kaufmännischen Berufsschuljugend zur Stellungnahme gegenüber Fremdauffassungen bestätigt. Allerdings sind die Unterschiede der Stellungnahmen bezüglich der Konkordanz bzw. der Diskordanz von Zustimmung und Ablehnung statistisch hoch signifikant. Das heißt, auch das formale Ergebnis spricht deutlich für die Unsicherheit der eigenen Wertauffassungen gegenüber fremden Wertauffassungen einerseits und für eine gegensätzliche Wertauffassung unter den Jugendlichen andererseits.

Die Qualität der zitierten Antworten läßt erkennen, daß sich diese Jugendlichen im Prozeß der Aktualisierung ihrer eigenen Person befinden und versuchen, ihren Eigenwert zu bekunden. Mit Blick auf die Bekundung des Eigenwertes läßt sich der Grundtenor der Stellungnahmen, die sie als Zustimmung oder Ablehnung der Fremdauffassung entgegensetzen, als "Teils-Teils" oder als "Sowohl-Als-Auch" bezeichnen. Vielfach sind die Stellungnahmen nur Gegenbehauptungen oder Angriffe und Anklagen, die z.T. in harter Form geäußert, dann aber sofort wieder relativiert werden. Diese Relativierung bedeutet für den Jugendlichen keineswegs ein Zurücknehmen seiner Auffassung, sondern mit ihr bezeugt er seine Offenheit und sein Suchen nach dem Erkennen- und Verstehenwollen eines Wertzusammenhangs. Diese Jugend bietet ihre ungeformten Ideale dem an, der sie formen kann, und ihre Wertentscheidungen dem, der ihnen Richtung geben kann. Die Bereitschaft, die eigene Auffassung zu vertreten, ist da, die Orientierungshilfen werden geortet. Die Bestimmung des Teils-Teils und des Sowohl-Als-Auch in den Antworten spricht für das Wollen von Freiheit und Bindung, spricht aber gegen das Meinen von "total" in jeglicher Hinsicht. Insofern sind es offene Fragen, als sie einen suchenden

und nicht einen zerstörenden Zweifel implizieren. Ob ein Ja oder Nein der Fremdauffassung entgegengesetzt wird, immer signalisieren die Antworten: Ich bin nicht verschlossen, ich bin nicht sicher, ich suche und brauche Hilfe.

Viele der Stellungnahmen lassen sich deuten als eine Suche nach dem Gespräch. Mit den Äußerungen - "nicht aufdrängen", "nicht aufzwängen" und "nicht herumkommandieren" - begründen diese Jugendlichen ihre Bitte um Rat und ihren Wunsch, fragen und eigene Meinungen haben zu dürfen. Dies ist vor allem der Wunsch der jüngeren Probanden, denn bei einem Vergleich fällt auf, daß die älteren Schüler und Schülerinnen diesbezüglich nichts äußern. Im Gegenteil, sie verfügen bereits über die Erfahrung, daß Opposition zur Jugendphase gehört, aber auf einen "gewissen Lebensabschnitt" begrenzt ist, "eine vorübergehende Phase zu sein (scheint)" und nur "eine kurzfristige Trotzreaktion" ist, wie 18jährige und ältere Schüler erklären. Ein grundsätzlicher Oppositionswille, so ist festzuhalten, äußert sich vorwiegend bei den 15jährigen Jungen. Mit (Dis-)Qualifizierungen wie "altmodisch", "unmodern", "unkritisch", "dem Alten verhaftet" begründen diese Jugendlichen ihre Einstellung zu den Eltern, sicherlich um zu sagen, daß sie in allem anders denken. Die Stellungnahmen lassen erkennen, daß die Zustimmung zum Verhalten der Eltern mit dem Alter des Jugendlichen wächst. Daraus ist zu schließen, daß die Zustimmung zum Verhalten der Eltern, zu ihren Wertauffassungen mit dem Reiferwerden der Jugendlichen wächst. Die älteren Probanden gestehen sich mit ihren Antworten ein, daß sie nicht von den Eltern wegblicken wollen, sondern in ihre Entscheidungen einbezogen werden möchten, um sich als dazugehörig empfinden zu können. Für die Akzeptation von Normen und Werten ist ein solcher

Wunsch unbedingt notwendig.

Die Lebenswelt dieser Jugendlichen scheint keine "vaterlose Welt" zu sein, auch nicht in der Wunschvorstellung. Fast immer wird in den Stellungnahmen der persönliche Vater angesprochen, weil die Jugendlichen vermutlich "die Väter" in der Behauptung mit ihrem persönlichen Vater gleichgesetzt haben. Insgesamt vermitteln die Antworten den Eindruck, daß die Väter bei der Jugend mehr gefragt sind, als sie sich in Anspruch nehmen lassen. Begründungen und Erklärungen wie z.B. "früher", "zu unserer Zeit" werden abgelehnt. Sie können keinen jungen Menschen überzeugen und auch keine Hoffnung wecken. Unsicherheit der Eltern, die aus diesen Argumenten hervorgeht, ruft Aggression hervor, läßt Sinn- und Wertlosigkeit empfinden und vielleicht auch die Konsequenz erahnen, die Vetter so formuliert:

> "... im Bewußtsein von Sinnlosigkeit offenbart sich eine Zersetzung des Lebensgrundes." (29)

Die Stellungnahmen sind insgesamt das Zeugnis für eine Lebensphase, die an "der Krisis des Herzens" (3o) leidet, die aber auch bereits um die Ordnung des Herzens weiß, die sehnsuchtsvoll erhofft wird. (31)

Mit der Behauptung 2 - Einstellung zum Fortschritt - war die Absicht verbunden, ein bestimmtes "Zumutesein" im Erwartungshorizont der Jugendlichen abzurufen.

Zu dieser Behauptung weist die Tabelle 273 Stellungnahmen aus. Da das Teils-Teils als Relativierung in dieser Behauptung bereits formuliert war, überrascht das Verhältnis von 142 Zustimmungen zu 131 Ablehnungen wenig. Bei den 17jährigen Jungen bestimmt sogar ein Verhältnis von 11 : 11 und bei den 17jährigen Mädchen ein Verhältnis von 23 : 23 die Auffassungen. In der nachfolgenden Interpretation werden einzelne Ergebnisse vorgestellt.

> "Die Jugend ist dem Fortschritt gegenüber aufgeschlossen. Sie betrachtet das Ganze nicht unbedingt als gleichgültig, mehr ist da ein gewisses Abwarten." (19jähriger Schüler)

Sowie sich das Zumutesein in dieser Auffassung eines Schülers als Aufgeschlossenheit und gleichzeitig als Reserviertheit bestimmen läßt, trifft es für die meisten Stellungnahmen der Jungen zu. Die Mädchen setzten sich stärker mit den Folgen und Gefahren des Fortschritts auseinander, so daß ihr Zumutesein sich charakterisieren läßt als bezogen auf die Existenzmitte des Menschen:

> "Ich bin nicht gleichgültig. Wer Angst hat, beschäftigt sich doch zumindest in Gedanken mit dem Fortschritt." (17jähriges Mädchen)

Ist ihr Zumutesein, so wäre mit Illies zu fragen, die Angst vor "dem selbstgemachten Fortschritt"? (32) Konnten sich die älteren Generationen noch mit dem positiven Lebensgefühl gegenüber dem Fortschritt identifizieren, das Illies in der folgenden Aussage zusammenfaßt:

> "noch vor wenigen Jahren frohe Zuversicht: Wir werden es schaffen, die Erde zum Paradies für alle umzubauen, wir werden es ganz allein schaffen, dank des Fortschritts, den menschlicher Erfindergeist bewirkt ...: hoffentlich erlebe ich das alles noch" (33),

so trifft das sich gewandelte Lebensgefühl, das sich äußert in einem umgekehrten Wunsch, für die heutige Jugend zu:

> "Kein heutiger Zukunftsroman, keine Science-fiction-Sendung, in denen nicht von künftigen Gefahren, ja meist von Katastrophen die Rede ist ... Untergang der Erde und aller menschlichen Bande ... Am Ende steht verschreckt: Hoffentlich brauche ich das alles nicht mitzuerleben." (34)

In dieser Gegensätzlichkeit der Lebensgefühle wurzelt m.E. eine der größten Divergenzen zwischen den Generationen, die von der Gestimmtheit her zu Turbulenzen füh-

ren kann. Ich möchte es so sagen: Viele Eltern halten heute noch an dem "Hochgefühl von Fortschritt" p a t h e t i s c h fest, während ihre Kinder mehr ein p a t h i s c h e s Gefühl der Bedrücktheit und Unsicherheit verspüren. In dem Sinne, wie es eine 17jährige Schülerin zum Ausdruck bringt:

> "Auch ich habe Angst vor der Zukunft, vor neuen Kriegen, vor der Atomkraft. Doch kann man und darf man den Fortschritt nicht aufhalten."

"Angst, ein Symptom unserer Zeit, das sich gerade unter den Jugendlichen verbreitet", wie Maria Dorndorf sagt, findet in vielen der abgegebenen Stellungnahmen eine Bestätigung. Daß die Schüler den Fortschritt mit bedrohlichen Ereignissen verbinden, bestätigt die folgende Aussage:

> "Ich glaube, daß man die beiden Faktoren Fortschritt und Angst unbedingt zusammen sehen muß. Durch den Fortschritt auf vielen Ebenen ist die Ungewißheit gegenüber der Zukunft gestiegen ... Man muß dabei das veränderte Bewußtsein der Jugendlichen heute und früher sehen ... Da ist etwas Ungewisses." (2ojähriger Schüler)

Als weitere Gründe für ihre Angst gegenüber der Zukunft nennen sie z.B. "Arbeitslosigkeit", "Begrenzung der Rohstoffe", "Energieprobleme". Daß diese Jugend ein hohes Hoffnungspotential besitzt, wie zuvor in der Deskription des Wertproblems schon angesprochen wurde, und daß sie gegen ihre Angst angeht, davon sprechen ähnliche Antworten wie diese:

> "Wie ich mir auch manchmal überlege, wohin der ganze Fortschritt führen soll. Ich bin nicht gleichgültig, denn ich informiere mich über Funk, Fernsehen und Zeitung, was es Neues gibt, denn schließlich habe ich die Zukunft noch vor mir, ich glaube sogar, noch ziemlich viel davon." (18jähriges Mädchen)

Trotz der bekundeten Angst, die vielfach geäußert wird, läßt die gesamte Analyse erkennen, daß die kaufmännische

Jugend eine realistische Einstellung zum Fortschritt hat, intensiv über den Fortschritt, auch über seinen Wert und Sinn reflektieren kann. Aufgrund der Auffassungen, die sie vertritt, bleiben Zweifel hinsichtlich der Angst, die fast von allen Schülern angesprochen wird. Wenn Lersch die "Lebensangst" und "Weltangst" als Grundformen der Angst anthropologisch als

> "anonym, in einer eigenartigen Weise unbestimmt und gegenstandslos ..., als Bedrohung durch das Nichts" (35)

bezeichnet und weiter ausführt, daß sie beenge, das Lebensgefühl drossele und dadurch leicht zu einer "existentiellen Angst" werden könne (36), so ist eher zu vermuten, daß die Probanden mit Angst wohl mehr Furcht meinen, denn "Furcht hat immer einen konkreten Gegenstand". (37) Da

> "die Lebensangst als Gestimmtheit des Lebensgefühls immer auch schon eine Modifikation des Selbstgefühls mitbeinhaltet" (38),

ist aus den Auffassungen, wie sie hier vertreten werden, eindeutig die Komponente der Befürchtung angezeigt. Der Eindruck, daß sich in den Antworten Furcht als "gerichtetes Gefühl des Bedrohtseins" äußert, verstärkt sich durch den Willen zur Gestaltung, zum In-Besitz-Nehmen und zum Besseren, der sich ebenfalls in den Antworten bekundet. Die Bereitschaft, aktiv an der Zukunft mitzugestalten, korreliert mit der hohen Hoffnungspotenz in den Stellungnahmen zur ersten Behauptung.

Genauer läßt sich die Furcht als eine "Schicksalsfurcht" bestimmen, als "ein Zögern auf der Schwelle der Zukunft", als ein "Nichtherauswollen aus der Geborgenheit der Gegenwart". (39) Befürchtung, die sich hier manifestiert, ist "ein Angemutetwerden von der Zukunft", das sich durch Sorge charakterisiert. In dem Erlebniszusammenhang einer Befürchtung vor der Zukunft spiegelt sich in den

Stellungnahmen jene Regung, die die Lebenslage der Jugendlichen zuläßt. Es vollzieht sich, um es mit den Worten von Lersch zu sagen, eine

> "... planende Vorbereitung für die Begegnung mit der Zukunft ... als rein gedankliche Überlegung." (4o)

Die Fähigkeit des praktischen Eingreifens müssen sie erst noch erlernen. Wenn eine Sechszehnjährige ihre Auffassung zum Fortschritt in folgende Worte faßt -

> "ich persönlich glaube, daß die größe Angst der Jugendlichen die immer schlimmer werdende Arbeitslosigkeit ist. Viele Jugendliche gelangen durch Arbeitslosigkeit auf die schiefe Bahn; damit meine ich, daß sie in ihrer vielen Freizeit auf dumme Gedanken kommen, und daher kommen dann die vielen Verbrechen zustande. Außerdem sind sie mit sich selbst unzufrieden, weil sie nichts leisten und kein Ziel haben. Daher kommt auch die Gleichgültigkeit, und ich glaube, nicht nur gegenüber dem Fortschritt, sondern was viel schlimmer ist, gegenüber dem eigenen Leben. Nur ganz selten gelingt es einem dieser betroffenen Menschen, wieder umzukehren, zu sich zu finden" -

so äußert sich in ihrem Zumutesein ebenfalls Furcht, und zwar in einer doppelten Bedeutung. Zum einen bringt sie ihr eigenes Sichfürchten zum Ausdruck und zum anderen eine Befürchtung für den anderen. Sie äußert in komprimierter Form das, was viele dieser jungen Menschen empfinden. Ihre Erkenntnis, daß Arbeitslosigkeit einem Jugendlichen das Lebensziel nehme, daß ein fehlendes Ziel die Ursache für Unzufriedenheit und Gleichgültigkeit sei, die sich nicht nur dem Fortschritt gegenüber einstellen, sondern auch dem eigenen Leben gegenüber, trifft das Kernproblem des Angemutetwerdens von der Zukunft. Arbeitslosigkeit wird als ein existentielles Problem erfahren, das leicht zu einem "Sichzurückziehen in Form der Flucht" disponiert, als ein Problem, das veranlaßt zu einer Flucht v o r der Langeweile, dem

Nichtgebrauchtwerden ... und einer Flucht i n den Alkohol, die Kriminalität ... Wird der Leistungsdruck von der Jugend auch oft verurteilt, so ist ein Wille zur Leistung jedoch vorhanden, der sich vor allem in dem Bedürfnis äußert, an der Welt mitzugestalten.

Gefühlsregungen der Furcht, Befürchtung und der Sorge, die in den Auffassungen sichtbar werden, bedeuten für den Jugendlichen einen möglichen Wertverlust, denn sowohl das Sichfürchten im Hier und Jetzt angesichts gegenwärtiger Problemsituationen als auch das Befürchten von Problemsituationen, die der Fortschritt in der Zukunft bringen wird, haben negative Folgen für die Werterfahrung der Jugendlichen.

Insgesamt spricht diese Jugend mit ihren Auffassungen divergierende Lebenseinstellungen zu den Eltern und den Erwachsenen offen aus. Ihr Zumutesein, ihr Grundgestimmtsein unterscheidet sich von dem der Eltern.

Mit der Behauptung 3 war die Absicht verbunden, das Eigenwertgefühl der Jugendlichen zu überprüfen.

Figur 22 zeigt mit der aufgelisteten Qualität, daß rund zwei Drittel der Probanden die Behauptung 3 ablehnen. Im Unterschied zu den beiden ersten Behauptungen antworteten hier mehrere Jugendliche mit: "Kein Kommentar". Auch wenn diese Reaktion viele Deutungen erforderlich macht, so möchte ich mich auf eine beschränken, die ich für sehr wesentlich halte. M.E. war den Jugendlichen bewußt, daß mit dieser Behauptung eine Wertauffassung angesprochen wird, die ihrer individuellen Wesensrichtung noch nicht entsprechen kann. (41) So heißt "kein Kommentar" in ihrem Sinne: Mir fehlt noch die Fähigkeit, diese Behauptung richtig einzuschätzen.
Die Argumente,die sich in den nachfolgend zitierten

Stellungnahmen spiegeln, bestätigen, daß die Schüler aller Altersstufen ähnlich empfunden und gewertet haben:

- "Ich selbst habe noch keinen großzügigen Jugendlichen gesehen." (16jähriger Schüler)
- "Als Beispiel, daß diese Behauptung falsch ist, steht mir vor Augen, daß es unheimlich viele Jugendliche gibt, die für die Abtreibung sind. Dabei ist das genau das Gegenteil von einer Schätzung der Menschenwürde." (16jährige Schülerin)
- "Jugendliche wissen manchmal nicht, was sie tun, und verletzen so die Menschenwürde. Letzte Verantwortung ist ein Begriff, den viele nicht kennen. Großzügig ist man nur sich selbst gegenüber." (17jähriger Schüler)
- "Kann man überhaupt Menschenwürde hochschätzen? Die meisten wissen gar nicht, was Menschenwürde ist. Ich könnte es nicht erklären." (17jährige Schülerin)
- "Es gibt Beispiele genug, die diese Behauptung widerlegen, so Alkohol und Nikotin. Für Hochherzigkeit und Großzügigkeit gibt es kaum Beispiele." (18jähriger Schüler)
- "Ich glaube, daß jeder sowieso am großzügigsten zu sich selbst ist. Ich glaube, daß Großzügigkeit in der heutigen Gesellschaft nichts einbringt. Menschenwürde hin, Menschenwürde her, das richtet sich auch immer nach den anderen." (18järhige Schülerin)
- "Das kommt wohl aufs Alter an. Ich schätze die Menschenwürde, aber es kommt auch darauf an, wie meine Würde geschätzt wird. Ob ich eine letzte Verantwortung übernehmen kann für dasm was ich tue oder unterlasse, kann ich nicht immer sagen. Jeder versucht gerne, sich der Verantwortung zu entziehen." (19jähriger Schüler)
- "Diese Behauptung ist schwer einzuschätzen. Ich schätze die Menschenwürde hoch, aber ob ich immer danach handle, weiß ich nicht." (19jähriges Mädchen)

Guardini sagt, jede Lebensphase habe ihre eigenen Wertfiguren mit einer je eigenen Atmosphäre, also auch einem je eigenen Lebensgefühl. (42) Jede Lebensphase, so darf sicher auch hinzugefügt werden, hat auch ihre je eigenen manifesten Verfehlungen. Manche Aussage erweckt den Eindruck, als wollten sich die Jugendlichen in der Lebens-

praxis selbst ins Abseits von Werten stellen. Menschenwürde, Verantwortung, Hochherzigkeit und Großzügigkeit weisen sie nicht ab, aber als generelles Tun werden sie verneint. Persönliche Erfahrungen werden mit Betroffenheit ausgesprochen und veranlassen zu der Frage: Wie können wir bei all dem Konsum von Alkohol und Nikotin, bei einer solchen Einstellung zur Frage der Abtreibung, angesichts heutiger Brutalität Werte finden? Dies sind Erfahrungen, mit denen die Jugend selbst die Negativ-Atmosphäre ihres Lebensvollzugs begründet und als Beeinflussung ihres Lebensgefühls empfindet. Diesen, auf das eigene Selbst bezogenen, Negativa folgen schnell, wie ein 19jähriger Schüler sagt, "Massenuniformität und Gruppenzwang". Ähnlich, wie es eine 17jährige Schülerin in ihrer Stellungnahme zum Ausdruck bringt, bezweifeln auch andere, daß Menschenwürde und Verantwortung von den Eltern vorgelebt werden. Sie schreibt:

> "Die Eltern sind doch zum größten Teil auch nicht mehr hochherzig. Und wo nicht gesät wird, kann doch auch nichts wachsen."

In mehreren Antworten zu dieser dritten Behauptung beklagt diese Jugend den Verlust an Erfahrungswerten, weist sie den Eltern, der Erziehung und der Gesellschaft hierfür die Schuld zu. Den weitverbreiteten Egoismus, der allemale zu ihrem Erfahrungshorizont gehört, faßt sie in die hedonistische Formel:

> "Großzügig und hochherzig ist man am meisten und am liebsten gegen sich selbst."

Implizit beinhaltet diese Formel auch die Feststellung: Wir können keine Ideale erkennen, weil uns keine erfahrbar werden; wir können keine Ideal umsetzen, weil uns keiner hilft. Die Stellungnahmen lassen nicht einmal erkennen, daß der Wille vorhanden ist, eine Änderung herbeizuführen. Mit ihrer Einstellung begründen diese Ju-

gendlichen die Notwendigkeit, mittun zu müssen, weil es halt so ist. Da nicht einmal der Wunsch geäußert wird, sich mit den Eltern und der Gesellschaft zu messen, ist anzunehmen, daß sie die Praxis akzeptieren, daß sie ihr Leben als ein summatives Zugleich "ohne Bedeutungszusammenhänge" (43) allein mit egoistischem Bezug erfahren.

Für diese Annahme spricht auch die Tatsache, daß von den 266 abgegebenen Antworten zu dieser dritten Behauptung lediglich eine 17jährige Schülerin die Frage nach einer Letztverantwortung stellt: "Wie soll das alles vor Gott bestehen?" Es drängt sich die Frage auf, ob diese Jugendlichen tatsächlich von der Transzendenz im Sinne einer Grundverantwortung und Grundverpflichtung so weit entfernt sind. Obgleich doch von seiten der Kirche und Schule Informationen über Menschenwürde vermittelt werden, das Ernstnehmen und Achten des Mitmenschen bewußt gemacht wird, werdem diese Institutionen mit keinem Wort in den Schüleraussagen erwähnt, als hätten sie in diesem Zusammenhang nichts mit ihrer Erfahrungswelt zu tun. Offenbar beugt sich das jugendliche Lebensgefühl dem Faktischen, denn das Faktische erhält in seiner Bewertung fast eine Rechtfertigung des guten Rechts.

Da das Wort Menschenwürde unsere Jugend durch alle Lebensbereiche des Alltags begleitet, wurde davon ausgegangen, daß es ihrem Lebensgefühl eingeprägt ist, zumindest aber zum noetischen Horizont ihres Weltbildes gehören müßte, wenn auch nur erst in einem Anfangsstadium. Die Auffassungen der Jugendlichen widersprechen jedoch dieser Vermutung. Sie dokumentieren mit ihren Stellungnahmen, wie zuvor schon erwähnt, daß die Werte Menschenwürde, Hochherzigkeit und Großzügigkeit zu ihrem

geistigen Weltbild gehören, aber noch nicht in ihr Tun einbezogen werden können, weil, wie sie beklagen bzw. kritisch feststellen, die Erfahrungen von seiten der Mitwelt fehlen. Mit einer Selbstverständlichkeit weisen sie eine Auszeichnung zurück, die sie als Überschätzung ihrer Fähigkeiten erkennen.

Das Ergebnis der vierten Überprüfung bestätigt erneut, daß die kaufmännische Jugend fähig ist zu einer Eigenortung im Gefüge der Mitwelt, d.h. sich selbst einzuschätzen und eigene Auffassungen gegenüber Fremdauffassungen zu formulieren. Als Gründe für Divergenzen, die zwischen den Auffassungen der jüngeren und älteren Generation bestehen, lassen sich entsprechend den drei Behauptungen folgende nennen:

- Es besteht eine relative Unsicherheit bei den Jugendlichen hinsichtlich einer eindeutigen Zustimmung oder Ablehnung der Wertauffassungen ihrer Eltern (der Erwachsenen). Das Teils-Teils ist charakteristisch für ihre Entscheidungen.
- Es besteht eine Gegensätzlichkeit der Lebensgefühle, bezogen auf Gegenwart und Zukunft. Aus den Erfahrungen der Jugendlichen im Jetzt und aus den Erwartungen, die an die Zukunft gestellt werden, erwächst ein Zumutesein, das zu unterschiedlichen Auffassungen der Lebensformen führt.
- Das Eigenwertgefühl der Jugendlichen ist noch instabil, so daß sie von der Wertigkeit ihres personalen Selbstes nicht überzeugt sind. Sie erkennen jedoch die Unzulänglichkeit ihres sozialen Handelns und weisen mit Recht die Fremdeinschätzung ihrer Wertauffassung als eine Überschätzung zurück.

Hypothese 5: Es bestehen Unterschiede zwischen der Fähigkeit zum Angemutetwerden und der Fähigkeit zum Bekunden des Angemutetseins

Deskription des Wertproblems

Die psychische Entfaltung, vor allem die charakterliche Festigung der Persönlichkeit, ist ohne Aufbau eines individuellen Wertbereichs, in dem der Sinn der Existenz, im Gegensatz zur Leere des Daseins, erfahren werden kann, nicht möglich. Da die Jugendlichen "nichts aufgezwungen haben wollen", "nicht unter Druck gesetzt werden möchten" (44) und geistige Realisierungen auch nur im freien Vollzug Existenz erfüllen, muß den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, sich eine Wertwelt über das Erkennen von Bedeutungen aufbauen zu können. Das setzt voraus, daß dem jungen Menschen Werte erlebbar werden, Bedeutung in seinem Lebensvollzug gewinnen, Aufmerksamkeit wecken, Anziehungskraft, Freude und Zustimmung auslösen, denn Ideale und Vorbilder als Abstrakte bringen noch keine Werterfahrung, d.h. der Jugendliche muß das In-Ihnen-Bedeutsame selbst erkennen. Er muß fähig sein, das Für-Andere-Bedeutsame wie eine Sinnsonde in sein eigenes Ego zu bringen. Es muß sich ein Prozeß vollziehen, wie William Stern sagt, indem der 'Strahlwert' als das "In-anderen-Bedeutsame" sich als Mittelbegriff zwischen die Personen als das "In-sich-Bedeutsame" und die Sachen als das "Für-andere-Bedeutsame" schiebt. (45) Für das Knüpfen eines Wertnetzes läßt sich mit Stern der kategorische Imperativ setzen:

> "'Introzeptiere!', d.h. 'Gestalte Dein Ich mikrokosmisch zur Persönlichkeit, indem Du den Dienst für die Nicht-Ich-Werte Deinem individuellen Selbstwerte einverleibst.'" (46)

Entwicklungspsychologisch gesehen herrscht beim Jugendlichen zuerst reines Interesse vor, d.h. "das Streben

nach wertfühlender Teilhabe" (47). Damit dieses Interesse als Streben existentiell sinnvoll werden kann, muß sich das Wert-Wollen entwickeln, wozu zwei Impulse notwendig sind: erstens der Bedeutungsimpuls als "Vom-Anderen-Her", und zweitens der Sinnimpuls als "Von-Innen-Her". Die psychische Dynamik im Zueinander dieser Impulse erklärt sich am deutlichsten aus dem, was Lersch das "Angemutetwerden" nennt:

> "Die Rückmeldung über das im Horizont der Umwelt Bemerkte an die Lebensmitte, von der die Strebungen ausgehen." (48)

Es ist ein Bemerken, das getönt ist vom Wert der Umwelt.

Im Hinblick auf den Wandlungsprozeß, den die Werterfahrung vollziehen muß, damit sie zu einer Wertauffassung werden kann, ist für eine weitere Überprüfung die Frage nach der Anmutungsfähigkeit bedeutsam. Insbesondere die Frage nach der Grundtönung des Gestimmtseins der kaufmännischen Berufsschuljugend.

Um auch bei dieser Überprüfung das Zufällige einer "Gelegenheitsbeobachtung" auszuschalten und die "Künstlichkeit der experimentellen Situation" möglichst zu umgehen (49), wurde für fünf Unterrichtsstunden eine Thematik entsprechend weit entfaltet, um Rückmeldungsergebnisse zu erhalten, die zu konkreten Aussagen über die Anmutungsfähigkeit dieser Jugendlichen befähigen. Daß aus der gesamten didaktisch-methodischen Ausarbeitung dieser Unterrichtsstunden hier wieder nur wesentliche Aspekte der Durchführung genannt und auch nur solche Ergebnisse diskutiert werden können, die für die Vermittlung eines Gesamteindrucks der Anmutungsfähigkeit und des charakteristischen Gestimmtseins dieser Jugendlichen notwendig sind, dürfte wie zuvor selbstverständlich sein.

Erste Unterrichtsstunde: "Der Sonnengesang des hl. Franziskus"

Um zur Erfahrung von Seinswerten hinzuführen, wurde zuerst mit einem optisch-akustischen Medium begonnen. Den Schülern wurde das Tonbild über den "Sonnengesang des hl. Franziskus" vorgespielt. (5o) Beabsichtigt war, das Zumutesein zu überprüfen, das sich infolge der Begegnung von Bild, Text und Musik psychisch einstellen mußte. Um eine Orientierungshilfe zu bieten, wurde den Schülern ein Arbeitspapier ausgehändigt, das in keiner Weise das Anmutungserlebnis behinderte. (vgl. Anlage IV) Es war den Schülern freigestellt, sich gleichzeitig oder im nachhinein mit einem Gestimmtsein zu identifizieren. Außerdem war das Arbeitspapier so konzipiert, daß es den Schülern Gelegenheit bot, spontane Gedanken oder kritische Meinungen zu diesem Tonbild schriftlich zu fixieren. In Vorgesprächen zu dieser Überprüfung zeigte sich, daß keinem der Jugendlichen der Sonnengesang bekannt war und in Nachgesprächen fiel auf, daß nur sehr wenige Schüler Franz v. Assisi als Heiligen kannten.

Die Gesamtstichprobe zu dieser Überprüfung wird in Figur 24 dargestellt, unterschieden nach Alter und Geschlecht. Außerdem enthält diese Figur eine Gesamtübersicht der Nennungen, ebenfalls nach Alter und Geschlecht gegliedert. Figur 25 veranschaulicht die ermittelte Häufigkeit der Wertpräferenzen:

Figur 23: Gesamtstichprobe und Gesamtübersicht der Nennungen nach Alter und Geschlecht

Alter:	15		16		17		18		19		2o/21	
Geschlecht:	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
Anzahl:	8	5	36	14	84	15	52	11	12	4	18	6
Relation:	21o w : 55 m											
Nennungen:	54	22	212	57	4o6	68	21o	54	68	19	81	25
Gesamt:	1276											
Relation:	1o31 w : 245 m											

Figur 24: Häufigkeiten der Wertpräferenzen

Loblied auf Gott	N = 257
Loblied auf die Natur	165
Loblied auf die Menschen	25
Loblied auf den Umweltschutz	5
ist aufmunternd	N = 63
ist langweilig	2o
ist weinerlich	19
ist unwichtig	9
ist fröhlich	3
ist lustig	1
drückt Hoffnung aus	N = 131
drückt Glauben aus	129
drückt Liebe aus	79
regt zum Beten an	69
drückt Verzweiflung aus	4o

Interpretation der Ergebnisse

Geht man von der Quantität der Nennungen aus, so ist erkennbar, daß die Relation von 8o,8 % Nennungen der weiblichen Probanden zu 19,2 % Nennungen der männlichen Probanden in etwa übereinstimmt mit der Relation der Gesamtstichprobe, der das Verhältnis von 79,2 % weiblicher zu 2o,8 % männlicher Probanden zugrunde liegt.

Zudem ergibt sich bei der Betrachtung der Gesamtnennungen ein Durchschnittswert von 4 bis 5 Nennungen pro Schüler. Dieses Ergebnis bestätigt eine relativ hohe Bereitschaft der Jugendlichen, ihr Gestimmtsein zu bekunden, denn maximal waren nur 6 richtige Nennungen möglich.

Analysiert man aber die Nennungen in den einzelnen Altersgruppen, so divergiert die Anzahl der Nennungen zwischen den weiblichen und männlichen Probanden bei den 15- und 16jährigen. Bei den 15jährigen haben die Mädchen in der Mehrzahl 7 Nennungen abgegeben, die Jungen nur 4 bis 5 Nennungen. In der Gruppe der 16jährigen liegt der Durchschnitt bei 6 Nennungen für die Mädchen und bei 4 bis 5 Nennungen für die Jungen. Insgesamt fällt auf, daß in allen Altersgruppen die Jungen immer 4 bis 5 mal ihr Gestimmtsein eingeordnet haben. Eine Entsprechung zeigt sich auch bei den älteren Mädchen, die, bis auf die 19jährigen, auch alle 4 bis 5 Einordnungen vorgenommen haben. Bei den 19jährigen Mädchen liegt der Durchschnitt bei 5 bis 6 Einordnungen.

Stimmt man Lersch zu, daß das "Angemutetwerden" eine "Spiegelung des Bemerkens in subjektiven Zuständlichkeiten" ist und daß die "Anmutungsqualitäten" im psychischen Funktionskreis dem "Entwicklungsgesetz der Differenzierung" unterliegen (51), so ist die Fähigkeit der Einordnung des Gestimmtseins dieser Jugendlichen unter

dem Aspekt der Entwicklungsreife zu interpretieren. Ganz offensichtlich mangelt es vielen Probanden an der Fähigkeit, ihr Gestimmtsein der Situation entsprechend als adäquat zu erkennen und überzeugt als stimmig mit den Vorgaben des Arbeitsblattes zu identifizieren. Die Spontaneität der 15jährigen Mädchen mit 7 Nennungen zeugt ebenso von einer undifferenzierten Wahrnehmung wie die Zurückhaltung der Jugendlichen, die nur 4 oder 5 Einordnungen ihres Gestimmtseins vorgenommen haben. Vergleicht man die Quantität der Nennungen mit den ermittelten Häufigkeiten der Wertpräferenzen, die allerdings nicht nach Alter und Geschlecht aufgelistet sind, so läßt sich eindeutig feststellen, wie viele Nennungen auf die einzelnen Wertbereiche entfallen. Es besteht ein Verhältnis von 452 : 115 : 448 Nennungen. Die Häufigkeiten der Nennungen, die Gruppe 2 auf sich bezog, sind hoch signifikant. Nicht einmal jeder zweite Schüler war fähig, in diesem Bereich eine Nennung abzugeben. In den beiden anderen Bereichen hat dagegen die Mehrzahl der Schüler im Durchschnitt zweimal eine Einordnung vorgenommen.

Spricht das quantitative Ergebnis für eine Offenheit der Schüler gegenüber Anmutungserlebnissen, so lassen die ermittelten Häufigkeiten der Wertpräferenzen darauf schließen, daß diese Probanden im Erkennen von Werten und Bestimmen ihrer Gefühle noch recht unsicher sind.

Schon in den Unterrichtsstunden spannte sich der Bogen der Atmosphäre von tiefer Ergriffenheit bis hin zur Lächerlichkeit. Mit der Bemerkung - "Das war Spitze" - bewerteten mehrheitlich die Jungen die Optik des Bildes, und mit der Feststellung - "Das war Quatsch" - gaben einige Mädchen und Jungen ihrem Unverständnis Ausdruck. Mit dem Begriff Quatsch umschreiben die Jugendlichen

oft das, was ihnen fremd bleibt, wozu sie keinen Zugang finden. Daß einige keinen Zugang zu diesem Tonbild finden konnten, erklärt sich dadurch, daß ihnen der Text unverständlich bliebt. Z.B. opponierte ein 16jähriger mit folgender Bewertung des Textes:

> "Was für eine komische Familie, wo man sich mit Bruder Mond und Schwester Sonne anredet. Die müssen aber sehr weltfremd sein."

Das Nicht-Verstehen-Können bedeutet hier nicht Ablehnung eines Wertes, sondern ist als Erfahrung eines Nicht-Wertes in dem zuvor beschriebenen Sinne (vgl. Kapitel o.3) einzustufen. Die Seinswerte, die in diesem Text angesprochen werden, nimmt ein Jugendlicher nicht wahr, d.h. er nimmt den Bedeutungsimpuls nicht auf, es erfolgt keine Rückmeldung aus der Tiefenschicht. Mit Stern gesagt: es findet kein "Einverleiben der Nicht-Ich-Werte" statt, weil sie noch als Nicht-Wert empfunden werden. Diese Jugend ist noch nicht fähig, so könnte man es auch sagen, den Bedeutungsimpuls "Vom-Anderen-Her" aufzunehmen, damit der Sinnimpuls "Von-Innen-Her" erfolgen kann. Die Rückmeldung der Bedeutungsimpulse setzt voraus, daß man mit der"Seele hören, sehen, aufnehmen kann", daß man fähig ist, die Seele mitdenken zu lassen und nicht nur den Verstand. Der Verstand wertet das Gestimmtsein immer erst im nachhinein. Anmutungen werden aber im Seelenkern aufgenommen und aus diesem Zentrum ausgestrahlt und gewertet.

Unter dem Aspekt der Entwicklungsreife läßt das Ergebnis dieser Überprüfung insgesamt erkennen, daß die Formen des Angemutetwerdens und Angemutetseins bei diesen Jugendlichen noch undifferenziert sind. Daß die Bekundung des Gestimmtseins zusätzlich ein Artikulationsproblem ist, bestätigt ein 18jähriger, der sagt:

> "Es hat mich emotional sehr angesprochen, aber man kann so etwas schlecht beschreiben."

Es konnte auch festgestellt werden, daß die Mädchen in ihrer Anmutungsfähigkeit reifer sind als die Jungen. Sie äußerten sich nicht nur spontaner, sondern auch persönlicher. Sie versuchten, ihre Gefühle und Gedanken in Worte zu fassen, um ihr individuelles Angemutetsein zu dokumentieren. Die Jungen reagierten viel zurückhaltender und gaben nur wenig zusätzliche Stellungnahmen ab. Sie erweckten den Eindruck, als wollten sie ihr Zumutesein absichtlich verbergen bzw. ihr Unverständnis mit Lachen und Großgetue überspielen.

Zweite Unterrichtsstunde: "Das Opfer des Dr. Nagai"

Das Hörspiel handelt von dem japanischen Röntgenologen und Gelehrten Dr. Nagai. (52) Er war an der Universitätsklinik von Nagasaki beschäftigt und überlebte den Abwurf der Atombombe. Später nimmt er im Zentrum der Explosionsstelle Wohnung, um die Strahlenwirkung an sich persönlich zu erforschen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Allgemeinheit zu überliefern. Als Christ handelt Dr. Nagai bewußt gegen vielfaches Unverständnis seiner Kollegen, aber er handelt auch aus Verantwortung für die Betroffenen in dieser Welt. Für seinen bewußten Opfertod ernannte ihn der japanische Kaiser zum "Wohltäter des Volkes". Das Gespräch zwischen der Bomberbesatzung und der Leitstelle bildet in diesem Hörspiel den wesentlichen Augenblick des psychologischen Ansprechens und Ergreifens der Zuhörer.

Zu dieser Unterrichtsstunde wurde weder ein Vorgespräch geführt, um den Inhalt des Hörspiels zu klären, noch wurde zur Orientierung eine Arbeitsanweisung erteilt. Es war beabsichtigt, zu überprüfen, ob sich die Probanden vom Verhalten des Dr. Nagai angesprochen fühlten und ob sie nach dem Hörspiel spontan versuchen würden, in ihren persönlichen Auffassungen fremdes Verhalten einzuordnen und zu bewerten.

Als Ergebnis werden der Interpretation Protokollnotizen vorangestellt, die das Verhalten, das Agieren und Reagieren der Schüler während des Hörspiels beschreiben und auch Hinweise zu den Spontanäußerungen geben. An der Überprüfung waren insgesamt 92 Probanden beteiligt; davon 7o Mädchen und 22 Jungen.

Figur 25: Situatives Verhalten der Probanden (53)

Klasse:	Probanden:	Beschreibung der Situation
HH 12	1o Mädchen 8 Jungen	Schüler verhalten sich sehr konzentriert. Die Spontanäußerungen beziehen sich auf Fragen nach dem Sinn solchen Tuns. Eine wesentliche Bemerkung dazu: "Nur ein sicherer Glaube gibt dazu die Kraft."
ETu3/ ESchu2	15 Mädchen 7 Jungen	Zum Teil uninteressiertes Verhalten. 3 Jungen lesen die Bildzeitung und 5 Mädchen unterhalten sich leise. Die Mehrheit hört aufmerksam zu; zwei Schülerinnen besonders intensiv mit offenem Mund. Spontanäußerung der beiden Mädchen: "Ist Dr. Nagai ein Heiliger?"
H 1o	12 Mädchen 2 Jungen	Sehr aufmerksames Zuhören, keine Störung. Spontaner Beifall: Ein Mädchen nennt Dr. Nagai ein Vorbild. Reaktion eines Jungen: "Spinner, einer, der glatt verrückt ist." Dieser Junge versucht, die Klasse von seiner Auffassung zu überzeugen, was jedoch abgelehnt wird.
BüU4/ BüU5	21 Mädchen	Hohe Aufmerksamkeit. Im Flüsterton werden erste Eindrücke und Kommentare ausgetauscht. Keine Spontanreaktion
EGu5	3 Mädchen 5 Jungen	Zwei Mädchen erledigen ihre Hausaufgaben. Die anderen sind sehr nachdenklich und interessiert.

		Fragen und Bemerkungen der Spontanreaktion: "Warum hat er einen Rosenkranz bei sich?" "Wie kann man so etwas tun?" Mit dem Tonangeber der Klasse vertritt man die Überzeugung: "Er hätte lieber sich selbst töten sollen." "Und die Erkenntnisse für die Mitmenschen, für die Nachwelt?" "Die helfen doch keinem."
BüM6	9 Mädchen	Gestörte Atmosphäre. Drei Mädchen unterhalten sich und lachen die ganze Zeit. Die Mahnung der anderen wird nicht ernst genommen. Keine Spontanreaktion.

Interpretation der Ergebnisse

Die Beschreibung des situativen Verhaltens verweist auf ein divergentes Angemutetsein der Probanden. Aufgrund der Beobachtung konnte festgestellt werden, daß Unterschiede in der Anmutungsfähigkeit bestehen innerhalb der einzelnen Jahrgänge und zwischen den Berufs- und Vollzeitschülern. Man machte die Erfahrung, je jünger die Schüler, um so unverständiger sind sie; je geforderter in der Ausbildung, um so fragloser verhalten sie sich. Z.B. verhielten sich die Auszubildenden für das Bürowesen sehr aufmerksam, aber auch sehr wortkarg. Die älteren Schüler äußerten sehr spontan ihre persönlichen Meinungen und bewerteten überwiegend das Verhalten des Dr. Nagai als positiv und vorbildlich.

Am Verhalten und an den verbalen Äußerungen zeigt sich insgesamt, daß diese Jugendlichen noch nicht fähig sind, prinzipiell das "Für-Andere-Bedeutsame" - hier das Opfer eines Wissenschaftlers für seine Mitmenschen - als "Strahlwert" ins eigene Ego zu bringen, d.h. diese jungen Menschen sind nur begrenzt aufnahmefähig für eine Werterfahrung dieser Art. Sie sind entsprechend ihrer

jugendlichen Reife noch zu sehr außengewandt, noch zu egobezogen, wie Spranger diesen Zusammenhang erklärt, um mit einer Lebensaufgabe, die ein Lebensopfer verlangt, zu sympathisieren. Es fehlt diesen Jugendlichen noch an Reife, um sich einer Idee und einem Ideal zu nähern, um zu einer Werthaltung zu gelangen, die das Tun und Leben ausfüllen kann.

Dritte Unterrichtsstunde: "Das sollte man sich von Zeit zu Zeit fragen"

Aus einer Monatszeitschrift wurde ein Fragenkomplex entnommen und als Arbeitspapier in den Unterricht eingebracht. (54) Formal gesehen ist es die Art der Fragen, d.h. der Stil der Formulierung, der die Schüler befremden und ihre Anmutung beeinflussen kann. Inhaltlich sind es Wertfragen, die sich auf Mitmenschlichkeit, Liebe, Treue, Partnerschaft und auf eine psychische Harmonie mit dem anderen beziehen.

Mit dieser Überprüfung sollte festgestellt werden, wie die Jugendlichen auf das Formale der Fragen reagieren und ob sie die Bedeutung der Inhalte erfassen. Es wurde von der Hypothese ausgegangen, daß die Jugendlichen fähig sind, die Wertinhalte von der Form zu abstrahieren, daß aber die Erkenntnis von Wertnuancen am Stil der Vermittlung scheitern würde.(vgl. Anlage V) Da es sich bei den Fragen zum Thema Ehe um "echte Gewissensfragen" handelt, als solche werden sie in der Monatszeitschrift benannt, wurden für die Überprüfung nur Gruppen des letzten Ausbildungsjahres gewählt, zumal mit ihnen das Thema Ehe bereits erarbeitet worden war. (55) Insgesamt wurden 138 Jugendliche beteiligt.

Auf eine statistische Auswertung wird in diesem Falle verzichtet, denn eine Häufigkeitsverteilung der positiv und negativ beantworteten Fragen trägt nicht zur Beantwortung der Fragestellung bei.

Interpretation der Ergebnisse

Wie vermutet, reagierten die Probanden auf das Formale der Fragen mit Bewertungen wie: "altmodisch", "fremd", "komisch", "eigenartig", "albern", "kindisch".
Als eine Behinderung für die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fragen erwies sich der Stil allerdings nicht, denn die Gefühlsvalenzen zeigten sich recht ausgewogen. Die Auffassungen, die zu den Fragen notiert wurden, lassen sich unter den Stichworten - Betroffenheit, Widerspruch, Zustimmung - einordnen. Einige Auffassungen werden nachfolgend zitiert, weil sie Anmutungsqualitäten sichtbar machen:

Betroffenheit

- "Wenn ich diese Fragen lese, merke ich, wie wenig ich mich an andere Menschen störe und mich um sie kümmere."
- "In welcher Familie wird denn noch zusammen gebetet? Vielleicht am Sonntag vor dem Essen, dann hat es sich wieder für die Woche."
- "Zuerst klingen einem die Fragen recht albern, aber bei genauerem Hinsehen merkt man doch, daß sie nicht albern sind. Ich gebe zu, einige der Fragen hätte ich mir nie gestellt. Man sollte sich die Fragen auch stellen, wenn man heiraten möchte. Und man sollte es sich mit der Heirat überlegen, solange man sie nicht beantworten will."

In der Tat lassen diese Anmutungen Betroffenheit erkennen, sie spiegeln die "Erlebnisqualität des Unerwarteten". (56) Es ist eine Betroffenheit, die nachdenklich stimmt, die angenommen wird, die das Gewissen berührt, die bis zum "personalen Selbst" vordringt. (57) Wenn Pieper das Gewissen als Selbsterhaltungstrieb der Seele bezeichnet und dieser aktiv wirken soll, so muß der Veränderungswille hinzutreten. Antrieb für den Veränderungswillen ist Betroffenheit, sie inspiriert die Werdekräfte und hilft, daß sich aus dem intramundanen Dialog ein interpersonaler Erwartungshorizont entfalten kann.

Widerspruch

- "Ich halte diese Fragen für unverschämt. Sie zeichnen mal wieder ein typisches Rollenverhalten."
- "Totaler Irrsinn. Es geht überhaupt keinen etwas an, was in der Ehe vorgeht."
- "Eine Ehe nach diesen Grundsätzen dürfte recht langweilig werden. Ein handfester Krach gehört dazu."
- "Wer diese Frage positiv beantwortet, hat sich selbst belogen."

Die Fragen wirken auf einige Schüler so eindrucksstark, daß sie zu solchen emanzipatorischen Kontrastellungen herausgefordert werden. Ihre Gefühle bannen sie in einem Behauptungsvokabular, das unkontrolliert niedergeschrieben wird. Diese Auffassungen beanspruchen Absolutheit und verhindern Offenheit. Nicht einmal dem Wert der Möglichkeit des Fürwahrhaltens wird Raum gegeben. Meinungen, die mit einer solchen Aggressivität vertreten werden, sind, um mit Petzelt zu sprechen, beispielhaft für eine "monadenhafte, fensterlose Geschlossenheit des Ich." (58) Es ist anzunehmen, daß zum einen bei diesen Jugendlichen der Lebensdrang des Suchens verschüttet ist und zum anderen ihnen auch die Aufgeschlossenheit für Anmutungserlebnisse fehlt.

Zustimmung

- "Im Sinne der Fragen würde ich mich bemühen, später eine gute Frau und Mutter zu werden."
- "Ich sehe an meinen Eltern, daß sie diese Fragen eigentlich gut und mit wenig Überlegungen bejahen könnten."
- "Im Sinne der Fragen würde jede Ehe eine Musterehe sein können."
- "Das wäre keine normale Familie mehr, sondern eine Musterfamilie ohne Sorgen und ohne Streit."
- "Wenn alle diese Fragen von zwei Leuten mit gutem Gewissen beantwortet werden können, dann muß diese Ehe die perfekte Ehe sein. Das ist aber nach meinem Empfinden nicht möglich."

Im Konsens des Meinens dieser Jugendlichen ist ein grundsätzlicher "Wille zum Sinn" (Frankl) zu erkennen. Ihre Redewendung - "im Sinne dieser Fragen" - deutet auf die Sonde des Suchens. Auf der Suche nach Werten in den vorgelegten Fragen scheitern viele Jugendliche, oder sie erfahren diese Werte als so vorbildhaft, daß es ihnen nicht gelingt, einen Realitätsbezug zu erkennen. Das Ideal ist hier so hoch angesetzt, daß es für sie kein Ideal mehr ist. Ein H o c h-Wert, so empfinden die Jugendlichen, ist unerreichbar und unrealistisch. Sie resignieren.

Aufgrund der Einzelergebnisse läßt sich sagen, daß die Jugendlichen fähig sind, den Inhalt von der Form der Fragen zu abstrahieren und Wertnuancen zu erkennen, wodurch ein Teil der Hypothese widerlegt ist. Außerdem zeigten sie sich fähig, den Fragen Bedeutungen abzugewinnen. Das Erkennen der Bedeutungen hat zu Anmutungserlebnissen geführt, die entweder Betroffenheit auslösten oder zum Widerspruch und zur Zustimmung herausforderten. Damit ist auch angedeutet, daß eine Internalisierung dieser Werte noch nicht möglich ist.

Vierte Unterrichtsstunde: "Das ist die Glückseligkeit"

Medium für ein Anmutungserlebnis ist in diesem Fall ein literarischer Text, und zwar ein Gedicht von einer unbekannten chilenischen Dichterin. (59)

Vom Inhalt des Gedichtes her ist anzumerken, daß sich der Text in seiner Wertung besonders durch den Anfangssatz - "Das ist die Glückseligkeit, gesund und gerecht zu sein" - als eine Qualität des christlichen Denkens ausweist. Gesundheit verweist auf die Qualitäten des Seins und Bewahrens, Gerechtigkeit auf die Qualitäten des Seins und Wollens. Gesundheit als Bewahren ist Eigen-

wertverwirklichung, ist soziale Verpflichtung, ist eine Werterhaltung. Gerechtigkeit als Wollen ist Tugend, ist Über-Sich-Hinausgehen, ist eine Wertentscheidung.

Insgesamt bringt dieser Text christliches Lebensgefühl zum Ausdruck. Es ist ein Text, wie er sich in Mutter Theresa, in Alfonso Peres Esquivel, in Maximilian Kolbe und in vielen anderen Missionarinnen und Missionaren personifiziert. Wert und Kraft christlicher Persönlichkeiten gründen in der Einstellung: Tun, was keiner tut, was keiner tun will, wozu keiner mehr Mut hat. Im Dienen Glückseligkeit finden, zum Wagnis bereit sein, nicht das Leichte wollen, sondern das Schwere tragen helfen, dazu will die Dichterin anspornen. Sie versucht, vom Negativen her Motivation zu wecken, Überhöhung zu evozieren, was jugendlicher Ansprechbarkeit entgegenkommt.

Von den Schülern wurde keine Interpretation des Gedichtes erwartet. (6o) Durch die Textbegegnung sollten sie zu einem Anmutungserlebnis geführt werden, um die Bedeutung der Werte im christlichen Denken zu erfahren.

Dem negativen Ansatz des Gedichtes folgend wurde mündlich die Arbeitsanweisung gegeben:
Streiche den Text, der Deiner Auffassung widerspricht!
An dieser Stichprobe wurden 292 Schüler beteiligt, 2o8 Mädchen und 84 Jungen.

Um auf Divergenzen verweisen zu können, die zwischen den Auffassungen der Jungen und Mädchen bestehen, wurden die Streichungen der Textstellen tabellarisch erfaßt. Figur 26 zeigt die Quantitäten im Überblick:

Figur 26: Streichungen der Textstellen

	Jungen/Mädchen	
Das ist die Glückseligkeit, gesund und gerecht zu sein;	1	7
aber darüber steht die schöne und unendliche Glückseligkeit des Dienens!	41	11 75
Wie trübe wäre die Welt, wenn darin schon alles getan wäre;	7	4
wenn es keinen Rosenstrauch zu pflanzen, kein Verstehen zu wagen gäbe!	8 9	4 2
Laß Dich nicht nur von den leichten Aufgaben fesseln.	5	5
Wie herrlich, das zu tun, was andere meiden.	23	82
Wo ein Baum zu pflanzen ist, pflanze Du ihn;	8	19
wo ein Fehler zu berichtigen ist, berichtige ihn;	12	18
wo eine Bürde ist, die andere scheuen, nimm Du sie auf Dich;	22	54
sei Du es, der den Stein von der Straße wegräumt;	6	17
den Haß zwischen zwei Herzen besei- tigt und die Hindernisse entfernt,	10	22
die vor der Lösung eines Problems aufragen.	3	12
Wer Kritik übt, zerstört - sei Du ein Mensch, der dient!	62	166

Interpretation der Ergebnisse

In der Häufigkeitsverteilung fällt auf, daß die Aussage - "wer Kritik übt, zerstört - sei Du ein Mensch, der dient" - die meisten Streichungen auf sich bezog. 228 Probanden widersprechen der Autorin, und zwar 79,8 % der Mädchen und 73,8 % der Jungen.

Es zeigt sich ferner, daß mit den Streichungen dieser Aussage drei weitere korrelieren. 127 Probanden lehnen die Aussage - "aber darüber steht die schöne und unendliche Glückseligkeit des Dienens" - ab, 1o5 die Aussage - "Wie herrlich das zu tun, was andere meiden" - und 76 - "wo eine Bürde ist, die andere scheuen, nimm Du sie auf Dich".

In Kommentaren, die völlig spontan zu bestimmten Streichungen abgegeben wurden, finden sich z.B. zur Streichung der letzten beiden Zeilen folgende Begründungen:

- "... die eine Kritik nicht vertragen, sind eine Freundschaft nicht wert."
- "Aber Kritik muß sein, dadurch werden neue Wege gefunden."
- "Konstruktive Kritik muß sein."
- "Kritik muß nicht zerstören, wenn sie gut ist."

Mit diesen Auffassungen folgen die Schüler allgemeinen Vorstellungen und dokumentieren, daß sie die Verbindung von Kritik und Dienen im Sinne der Autorin nicht erkannt haben. Das Korrelat der vorgenommenen Streichungen bestätigt, daß die bewußte Gegenüberstellung von Behauptung - "wer Kritik übt, zerstört" - und Appell - "sei Du ein Mensch, der dient" - jugendlicher Auffassung nicht zugünglich ist.

Auch wenn wesentliche Aussagen des Gedichtes von vielen Schülern noch nicht erfaßt wurden, so ist dennoch anzunehmen, daß mehrere Textstellen Anmutungserlebnisse ausgelöst und Wertforderungen bewußt gemacht haben. Diese

Vermutung bestätigen z.B. die geringen Streichungen der Zeilen:

- "Das ist die Glückseligkeit, gesund und gerecht zu sein" (8 Streichungen);
- "Laß Dich nicht nur von den leichten Aufgaben fesseln" (1o Streichungen);
- "die vor der Lösung eines Problems aufragen" (15 Streichungen);
- "sei Du es, der den Stein von der Straße wegräumt" (23 Streichungen);
- "wo ein Fehler zu berichtigen ist, berichtige ihn" (3o Streichungen).

Wie zuvor schon einmal erwähnt, ist auch hier in der Werterfahrung der Jugendlichen ein Bruch festzustellen. Aussagen, die einen Hoch-Wert beinhalten, erfahren die Jugendlichen als zweifelhaft, lehnen sie ab. Die Totalität des Fordern, die christlichem Denken entspricht - tue, was andere meiden, nimm Du die Bürde auf Dich, diene - provozierte zum Widerspruch; so eindrucksstark, daß Kritik in Verbindung mit Dienen negativ verstanden wurde. Wie die Zitate erkennen lassen, fühlten die Jugendlichen sich veranlaßt, dieser Auffassung das Positive der Kritik entgegenzuhalten. Dagegen wurden Aussagen, die einen mehr appellativen Charakter haben und realistisch anmuteten, akzeptiert. Insgesamt ist die Reaktion dieser Jugendlichen eine erneute Bestätigung dafür, daß sie entsprechend ihrem Alter nur bestimmte Werte erfahren, und bezogen auf das christliche Denken, auch nur begrenzt die Bedeutung der Werte für das Miteinander erkennen können.

Fünfte Unterrichtsstunde: Zur Liebe fähig?

Für Jugendliche ist die Liebe eine besonders tiefe und ambivalente Variante ihres Eigenwertgefühls. Fragen zur Liebe sind auch für die kaufmännische Jugend immer drängend gegenwärtig. Diese Fragen sind notwendig und wichtig, da Liebe Orientierung bedeutet, "die sich auf alle und nicht nur auf einen bezieht." (61) Es ist vor allem die Varianz der "Objektorientierung", die Unsicherheit in die Empfindungswelt des jungen Menschen trägt.

Gespräche über Liebe am Arbeitsplatz werden oft ohne Rücksicht auf noch fehlende "Orientierung" der Jugendlichen geführt. Ihnen wird von verschiedenen Seiten eine Fülle an Themen zur Liebe nahegebracht, ohne daß diese erwünscht wurden. Die ungewollten Erfahrungen, die vielfach gemacht werden, tragen zur Verstärkung des Ungleichgewichts in der ambivalenten Gefühlswelt bei.

Stimmt man mit Lersch darin überein, daß "jede Idee den Charakter eines Rufes hat" (62), so stellt sich hinsichtlich der Liebe die Frage nach dem rechten Ruf und nach dem, der die richtige Orientierung geben kann. Wenn Liebe der "Schritt auf das personale Du" hin ist, wenn sie als geschlechtliche, erotische und humane Liebe, in dieser dreifachen Bedeutung der mitmenschlichen Liebe, "ein Überschreiten der Grenzen des individuellen Selbstseins" erfordert (63) und damit den empfindenden jungen Menschen in die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Fremdheit zwingt, erhalten Fragen nach diesen Streberichtungen ein besonderes Gewicht. Liebe als Ur- und Grunderfahrung ist eine der wesentlichsten Erfahrungen für das sich aufbauende Eigenwertgefühl junger Menschen.

Die Fragen der Jugendlichen - "Sind wir zur Liebe fähig?" oder "Sind wir schon fähig?" - zählen zu den Kernfragen, wenn das Thema Liebe im Unterricht behandelt wird. So,

wie sie gestellt werden, betreffen sie die Strebungsform der geschlechtlichen Liebe, sind sie auf ein Du gerichtet, das "als Idee gesucht und erfahren" werden will. (64) Zugleich sind es Fragen nach dem persönlichen Wertsein.

Mit dieser letzten Überprüfung war beabsichtigt, festzustellen, welche Grundauffassungen die Schüler zum Wert Liebe haben und inwieweit dieser Wert bereits introzeptiert ist. Mit Gedanken von Erich Fromm wurde ein Arbeitspapier konzipiert, das vier Sätze zur Liebe enthält. (vgl. Anlage VIII) Nach Fromms Intention betreffen die ersten beiden Sätze die "unreife kindliche Liebe" und die beiden folgenden die "reife Liebe".(65) Der Autor wurde den Schülern nicht bekanntgegeben.

Beteiligt wurden 153 Probanden, 1o4 Mädchen und 49 Jungen. Die folgende Figur zeigt die Relation der Auffassungen, unterschieden nach Geschlecht:

Figur 27: Relation der Auffassungen

	Jungen	Mädchen
Ich liebe, weil ich geliebt werde.	14	4o
Ich liebe, weil ich Dich brauche.	11	24
Ich werde geliebt, weil ich liebe.	18	37
Ich brauche Dich, weil ich Dich liebe.	22	67

Entgegen der bisherigen Bereitschaft und Offenheit, die die Probanden mit ihren Reaktionen bekundeten, lehnten mehrere es ab, ihre Auffassungen auf diesem Arbeitspapier zu unterstreichen. Allerdings begründeten einige

Schüler ihre Entscheidung. Die folgenden drei Begründungen sind beispielhaft:

- "Ich kreuze nichts an, weil mich nichts davon anspricht. Für mich ist Liebe nicht bestimmbar, weil zur Liebe so viel gehört."
- "Von diesen Sätzen würde ich keinen sehen, der die Liebe bezeichnet. Ich finde, daß Liebe ein Begriff ist, den man nicht sagen kann. Man weiß es oder man weiß es nicht."
- "Meines Erachtens ist keiner von diesen vier Sätzen richtig. Liebe ist ein Begriff, der sich nicht bestimmen läßt. Er ist nur individuell zu sehen. Liebe bedeutet für jeden etwas anderes, weil jeder einen anderen Begriff von Liebe hat."

Interpretation der Ergebnisse

"Jedesmal, wenn ein Menschenwort Wertung erfährt, so sagt Lippert in diesem Zusammenhang,

> "muß die Seele vom Wert durchflutet sein, ... muß eine inwendige Verneinung" (66)

vor dem Wort stattgefunden haben, muß ein Erkennen um den Wert mitschwingen. (67) Daß Liebe als personal bezogener Wert die Seele der Schüler noch nicht durchzogen hat, beweisen die vielen leeren Blätter; daß Liebe rein vom Begriff her eingeordnet und sehr subjektiv verstanden wurde, lassen die Begründungen erkennen, die anstelle einer Entscheidung abgegeben wurden.

Die 233 Auffassungen (168 von den Mädchen und 65 von den Jungen), die durch das Unterstreichen der Sätze vertreten werden, lassen sich dahingehend werten, daß bei dieser Gruppe das Du gesucht wird, daß sich die Wertwelt der Liebe aufbaut.

Analysiert man die Relation, so fällt auf, daß einem Verhältnis von 68 % : 32 % der Gesamtstichprobe ein Verhältnis von 72 % : 28 % der Unterstreichungen gegenübersteht. Hier ist ein erneuter Hinweis darauf,

daß die Mädchen den Jungen in der Reife voraus sind. Ausgehend davon, daß 1o4 Mädchen an der Überprüfung teilgenommen haben, zeigt die Quantität in der Statistik, daß alle Mädchen fähig waren, wenigstens einen der beiden Sätze, die die "reife Liebe" betreffen, als persönliche Auffassung zu vertreten. Über diese Fähigkeit verfügten nur etwa 8o % der Jungen. Mit Blick auf das Erkennen des Kernsatzes - "Ich brauche Dich, weil ich Dich liebe" - läßt sich aus dem Ergebnis ablesen, daß insgesamt etwa 59 % aller Probanden diesen erkannt haben. Vergleicht man die Relation von Jungen und Mädchen, so sind es etwa 64 % der Mädchen und nur etwa 48 % der Jungen.

Da sich diese Jugendlichen mehrheitlich fähig zeigten, eine Auffassung zum Wert Liebe zu vertreten, ist anzunehmen, daß sie diesen Wert, wenn auch unbewußt, verinnerlicht haben oder daß zumindest eine "inwendige Verneigung" vor dem Wort Liebe stattgefunden haben muß, so daß durch eine Reflexion der Wert erkannt wird. Folgt man der Auffassung von Lewin und Köhler, so läßt sich zusammenfassend sagen, daß Liebe als Vektor von Werten, oder anders gesagt, als Teil eines Wertgebietes von diesen Jugendlichen erfahren wird, denn Vektoren gehen "von einem bestimmten Teil des Feldes aus" (68) und kommen beim Subjekt an. Sie gehen aber auch, wie dieses Ergebnis erkennen läßt, vom Subjekt aus, und zwar in der "qualitativen Ausprägung" von Zustimmung, was die dokumentierten Auffassungen insgesamt zum Ausdruck bringen.

Das Ergebnis der gesamten Überprüfung bestätigt, daß im Bereich des Angemutetwerdens und Angemutetseins vor allem zwischen Mädchen und Jungen erhebliche Divergenzen bestehen.

Es zeigte sich, daß immer der jeweils stärkere Impuls das Wertempfinden besetzt bzw. sogar blockiert, falls der Impuls zu stark ist. Die Frage nach der Anmutungsfähigkeit läßt sich jetzt dahingehend beantworten, daß entsprechend der seelischen Reife dieser Jugendlichen eine hohe Bereitschaft zum Erleben vorhanden ist, d.h. daß der Wunsch besteht, Werterfahrungen zu machen, neue Werte kennenzulernen und Werterkenntnis zu gewinnen. Als Grundtönung ihres Gestimmtseins läßt sich eindeutig Unsicherheit auf der einen und Hoffnung auf der anderen Seite bestimmen. Das Verhalten und Handeln der Schüler gegenüber einer Wertkonfrontation machten dies in den einzelnen Überprüfungen sehr deutlich.

2.5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

In dieser Untersuchung konnten durch mehrere Stichproben an 1.42o Schülern der kaufmännischen Berufsschule Situationen empirisch erfaßt werden, die Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung dieser Jugendlichen erkennbar machten. Für die empirisch nachprüfbaren Hypothesen hat der erste Teil der Arbeit die notwendigen Anregungen und Erkenntnisse geliefert. Die Ergebnisse haben zugleich auch deutlich gemacht, daß die für den Bereich der Wertpsychologie geltenden Grundannahmen z.T. einer empirischen Überprüfung zugänglich sind.

Die Untersuchung ging von einem relativ einfachen Ansatz aus, insofern als Werte häufig mit Substantiven bezeichnet wurden. Dieses Verfahren eröffnete die Möglichkeit, den Probanden substantivisch formulierte Werte auf Arbeitsblättern vorzulegen, die sie nach

ihrer persönlichen Auffassung ordnen, unterstreichen oder herausfinden sollten. Mit Klaus D. Hartmann, der Werthaltungen empirisch überprüft hat, ist in Übereinstimmung anzumerken, daß man sicherlich darüber diskutieren müßte,

> "inwieweit diese Substantive tatsächlich 'Werte' sind oder ob einige besser als 'Charaktereigenschaften', 'Tugenden' o.ä. bezeichnet werden sollten" (1),

man aber sicherlich davon ausgehen darf, daß die personbedeutsamen Inhalte, mit denen die Probanden konfrontiert wurden, in sich einen Bezug zu den allgemeinen Werten enthalten.

Die wichtigsten Ergebnisse zu den Hypothesen (vgl. Kapitel 2.2) werden an dieser Stelle noch einmal zusammengefaßt:

Zu Hypothese 1:

Aufgrund des vorliegenden Materials besteht ein signifikanter Unterschied zwischen dem Selbstwertstreben und den realen Lebenserfahrungen. Diese Jugendlichen sind entsprechend ihrer Entwicklungsreife zu Wertauffassungen fähig, aber es mangelt an Werterfahrungen im täglichen Miteinander.

Zu Hypothese 2:

Die starke Streuung läßt deutlich erkennen, daß Werte mit einem sozialen Bezug höhere Nennungen erfahren haben als Werte mit einem personalen Bezug. Als Ursache für die divergierende Fähigkeit der personalen und sozialen Selbsteinschätzung ist zu vermuten, daß das Selbstwertstreben seinen Schwerpunkt noch zu sehr außen hat und daß Werterfahrungen im Bereich der Bedeutungswerte mehr als im Bereich der Sinnwerte erfahren werden.

Zu Hypothese 3:

Insgesamt läßt sich das Ergebnis zu dieser Überprüfung wohl so deuten, daß die Divergenz in der Wertungsfähigkeit, wie bereits Hypothese 2 erwähnt, teils auf individuelle, teils auf soziale Faktoren zurückzuführen ist, denn die Zuordnungen sind teilweise einsichtig aber auch überraschend konfus. Z.B. lassen die Vergleichswerte in den Bereichen NÜTZLICHKEIT, KOSTENPUNKT, GLAUBE eine unterschiedliche Wertungsfähigkeit erkennen. Während die Jugendlichen im Bereich der religiös-ethischen Werte die Einstufung sehr sicher vornehmen, zeigen sie in der Einstufung der Werte wie Leben oder Dienst große Unsicherheit. Die Rangfolge und hohe Wertschätzung im Bereich GLAUBE überrascht ebenso wie die konfuse Rangfolge im Bereich Kostenpunkt.

Zu Hypothese 4:

Die Auffassungen der Jugendlichen erscheinen entsprechend ihrer Lebenssituation angemessen. Die Divergenz, die zwischen den Generationen besteht, läßt sich in zwei Richtungen interpretieren. Die Auffassungen der Jugendlichen spiegeln einerseits den gesellschaftlichen und kulturellen Wandel, der ihre heutige Lebenswelt prägt, andererseits die individuelle und soziale Situation innerhalb der einzelnen Altersstufen. Es ist sicherlich den epochal bedingten Veränderungen zuzurechnen, wenn die Schätzung von Fortschritt in Zusammenhang mit Angst und Sicherheit diskutiert wird. Es ist auch bezeichnend für die Jugend, daß sie aufgrund ihrer Erfahrungen, vor allem aus dem Berufsleben, andere Erwartungen an die Zukunft stellt als ihre Eltern. Weniger generationstypisch als mehr entwicklungstypisch bedingt sind die Auffassungen der Jugendlichen zu den Werten Menschenwürde, Hochherzigkeit und Großzügigkeit. Aus der gemeinsamen Be-

trachtung der Ergebnisse zu Hypothese 4 ergibt sich die Annahme, daß die Wertauffassungen zwischen den Generationen umso mehr divergieren, je jünger die Probanden sind. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, daß sich auch in dem Teils-Teils und dem Sowohl-Als-Auch der Stellungnahmen Unterschiede zeigen und bei den Älteren häufig die Konkordanz mit der elterlichen Auffassung zum Ausdruck gebracht wird.

Zu Hypothese 5:

Auch das Ergebnis dieser letzten Überprüfung bestätigt, daß Unterschiede zwischen dem Angemutetwerden und Angemutetsein bei diesen Jugendlichen bestehen. Es konnte festgestellt werden, daß die Bereitschaft und Fähigkeit zum Erleben von Werten wesentlich größer ist als die der Bekundung des individuellen Gestimmtseins. Bezogen auf die Reife der Schüler zeigten die Mädchen in der Werterkenntnis eine größere Fähigkeit und in der Bekundung des Gestimmtseins eine geringere Unsicherheit als die Jungen.

Zur Beurteilung der Ergebnisse dieser Untersuchung ist abschließend zu konstatieren, daß signifikante Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Berufsschuljugend bestehen, was die Stichproben nachweislich bestätigen. Insgesamt sind die Ergebnisse geeignet, um in vielerlei Hinsicht die Lebenswelt dieser Jugendlichen innerhalb ihrer Lebens- und Berufsbedingungen in der heutigen Zeit, einer Zeit, der es an Grundsätzen ethischen Handelns und ethischer Orientierung und damit an Wert- und Normorientierung fehlt, zu beschreiben und verstehbar zu machen.

Positiv fällt zunächst auf, daß die Mehrheit der Jugendlichen, obgleich sie nur wenige Formen eines wertgefüllten Berufs- und Privatlebens erfahren, Interesse und

Bereitschaft zeigt, sich mit Werten auseinanderzusetzen und dabei erkennen läßt, daß sie zur Werterfahrung fähig ist und eigene Wertauffassungen vertreten möchte. Das Ergebnis veranlaßt, die publizierten und in sonstigen Wertediskussionen geäußerten Behauptungen, - die heutige Jugend lehnt Werte ab, Werte und Normen haben in ihrer Lebenswelt keine Geltung -, zurückzuweisen. Die bei der Überprüfung erfolgte intensive und ernste Auseinandersetzung mit Werten und Wertungen läßt darauf schließen, daß diese jungen Menschen sittliches Verhalten und ethische Grundsätze, die sie als Werte und Normen kennenlernen, nicht einfach autoritätsgläubig übernehmen, sondern deren Sinn einsichtig verstehen wollen, daß sie nach einer Wertorientierung für ihre Lebenswelt suchen, Wertfindung für ihre Lebensformen erreichen und überzeugt Werte verwirklichen wollen. Da auch Henning Günther in seiner empirischen Untersuchung zu den Lebensstilen der neuen Jugendbewegung zu dem Ergebnis kommt, daß sich die heutige Jugend weder typischerweise "kritiklos" noch "angepaßt" verhält (2), läßt sich wohl verallgemeinernd sagen, daß zum Grundgestimmtsein dieser jungen Menschen notwendig der Wechsel von Zweifel und Einsicht gehört, daß sich sowohl die im Berufsleben stehenden als auch die sich auf den Beruf vorbereitenden Jugendlichen kritisch und engagiert gegenüber den Werten verhalten, weil ihrer Lebensphase die Einstellung eignet, nichts für sicher zu halten, aber dennoch um Verantwortlichkeit zu ringen. (3) Mehrheitlich leben die jungen Menschen mit ihrer Familie, der Schule und der Gleichaltrigenkultur in Harmonie, sie suchen den Dialog und vermeiden herausfordernde Konflikte. Das Bild eines positiven Grundgestimmtseins, wie es hier gezeichnet wird, steht im Gegensatz zu dem, was z.B. die Medien mit ihren Berichterstattungen zeichnen, die, wie all-

gemein bekannt, meistens so ausgerichtet sind,

> "daß sie randständiges Verhalten ausleuchten und die Jugend im Licht extremer Verhaltensweisen interpretieren." (4)

Die Einstufung religiös-ethischer Werte, die mit relativ großer Sicherheit vorgenommen wurde, läßt auf ein Grundgestimmtsein schließen, das auch auf religiöse Überzeugung basiert. Die Religion, so ist anzunehmen, gehört zur Lebenswelt junger Menschen. Die Suche nach neuen Ausdrucksformen ist ein Beweis für Religiösität, ist ein Hinweis darauf, daß Jugend intuitiv darauf vertraut, Religion als Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu erfahren.

In mehrfacher Hinsicht läßt das Ergebnis auf ein Grundgestimmtsein schließen, das sich durch Furcht bzw. Angst vor der Zukunft darstellt, oder wie an anderer Stelle schon gesagt, das durchtönt ist von einer zwiespältigen Bedrücktheit, von einer Sorge um den Erhalt des Arbeitsplatzes. Zwar sind die Jugendlichen dem Fortschritt gegenüber realistisch eingestellt und erwarten auch von der Zukunft eine Erfüllung ihrer Lebenswünsche, aber dennoch verbinden sie Zukunft und Fortschritt mit bedrohlichen Ereignissen. Als vorrangige Probleme nennen sie Arbeitslosigkeit und Rohstoffbegrenzung. Damit steht mein Ergebnis zum einen in Übereinstimmung mit dem Ergebnis von Henning Günther, denn auch er konstatiert hinsichtlich der Zukunftserwartungen bei den Jugendlichen eine depressive Grundhaltung:

> "Atomkrieg, Umweltzerstörung, Isolation und Rohstoffknappheit werden befürchtet, dagegen steht die Sehnsucht nach Einfachheit, Naturverbundenheit, Großfamilie und Leben auf dem Land." (5)

Zum anderen ist das Ergebnis ein Widerspruch zur Shell-Studie. Unter dem Aspekt "persönliche Bewältigung des

gesellschaftlichen Wandels" zeigten die befragten Jugendlichen 'rundum Optimismus hinsichtlich zukünftiger gesellschaftlicher Ereignisse'. (6) Die kaufmännische Jugend glaubt nicht, daß sie alle Probleme der Zukunft selbst lösen oder durch Leistung alles erreichen kann. Ihre Gefühle gegenüber dem, was die Zukunft und der Fortschritt bringen wird, sind ambivalent. Diese Jugend artikuliert ihre positiven Erwartungen ebenso wie ihre negativen Befürchtungen, sie bekundet ihren Leistungswillen und verurteilt zugleich den Leistungsdruck, sie äußert ihr Bedürfnis, am gesellschaftlich-technischen Fortschritt mitzugestalten und fürchtet zugleich Arbeitslosigkeit. Gefühlsregungen der Hoffnung und Zuversicht stehen denen der Sorge und Furcht gegenüber. Hier liegt das essentielle Problem möglicher Wertverluste. Arbeitslosigkeit, die der einzelne wohl als das größte existentielle Problem befürchtet, verhindert Möglichkeiten der Werterfahrung, steigert resignative und depressive Stimmungen bzw. das Gefühl der Unzufriedenheit und Sinnlosigkeit. Im Zusammenhang mit der Überprüfung von Hypothese 2 ist zu bemerken, daß dieses Ergebnis als repräsentativ einzustufen ist, da es u.a. auch dem entspricht, was durch eine Umfrage der Zeitschrift "psychologie heute" zum Problem "Psychotherapie hilft. (meistens)" ermittelt werden konnte. (7) Von den Befragten, deren Durchschnittsalter allerdings bei 33 Jahren lag, waren es 71 %, die angaben, "Selbstwertprobleme" zu haben. Als die häufigsten Problempaare tauchten "Selbstwertprobleme und Depressionen" (49 %) und "Selbstwertprobleme und Ängste" (46 %) auf. Die Frage, die sich auf die Problemgründe bezog, beantworteten 88 % mit, die Gründe liegen "bei mir selbst" und 74 % mit, die Gründe liegen "in meiner Familie". (8) Besonders unter prophylaktischen Gesichtspunkten ist das Er-

gebnis bedeutsam, da es darauf verweist, wie wichtig ein entwickeltes Selbstwertgefühl für die psychische Gesundheit ist. Indirekt bestätigt es auch, daß junge Menschen noch kein gefestigtes Selbst- und Eigenwertgefühl haben können, wie mehrfach in dieser Arbeit betont wurde, und daß sich diese endogene Defizienz bestimmen läßt als Ursache für das Vorhandensein von Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung, die im Entwicklungs- und Erziehungsprozeß angemessen zu berücksichtigen ist.

Bezogen auf die Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung spiegeln sich in dieser Untersuchung nicht nur Unsicherheiten und Anstrengungen, sondern zugleich auch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Positiv zu werten ist die Quantität und Qualität der Meinungsbildung zum Wertproblem bei allen Jugendlichen. Das positive Bild, das sich ergibt, wenn man die Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezogen auf ihre personalen und sozialen Verhaltensweisen oder Eigenschaften reflektiert, veranlaßt, Vorurteile gegenüber der Jugend zu korrigieren. Eine hohe Motivation zur Selbsteinschätzung und eine sachliche Argumentation in Verbindung mit Werterfahrungen und Wertauffassungen zeichnet diese berufstätige Jugend aus. Aufschlußreich sind besonders die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, wenn es um Anmutungserlebnisse oder um Wertungen geht, die das eigene Gefühlsleben oder Einstellungen zum persönlichen Leben betreffen. Die Mädchen zeigten sich wesentlich gefühlvoller in der Wertaufnahme, reagierten spontaner mit ihren Wertungen und waren weniger unsicher in ihren Auffassungen als die Jungen. Die Jungen versuchten vor allem ihre Gefühle zu verbergen, machten einen unbeholfenen Eindruck, wenn sie ihre Auffassungen den Mädchen gegenüber vertreten wollten. Entwicklungs-

psychologisch gesehen, bestätigt das Ergebnis die These, daß die Wesensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen signifikant sind, und insofern auch die Werterfahrungen und Wertauffassungen unter den Geschlechtern dementsprechend divergieren.

Wenn mit der hier vorgelegten Studie erst nur Ansätze gelungen sind, die Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung kaufmännischer Berufsschuljugend validieren, so läßt die Untersuchung dennoch deutlich erkennen, daß diese jungen Menschen zu Werterfahrungen fähig und für das Vertreten von Wertauffassungen willig sind, daß sie zu der Gruppe von Jugendlichen zählen, die sich um Erkenntnis und Entdeckung von Werten bemüht. Durch Erfahrungen von Defiziten, Risiken, Schäden, Bedrohungen in ihrer Lebenswelt haben sie bereits Werte erkannt, z.B. daß Arbeit ein existentieller Wert für den ist, der keine hat, daß Friede einen Wert darstellt, weil er bedroht ist, oder daß Religion und Glaube Werte sind, weil der Materialismus sie aus den Lebensformen verdrängt. Bestehende Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung auf der einen Seite, Sensibilität und Bewußtsein für Werterfahrungen und Wertauffassungen bei jungen Menschen auf der anderen Seite sind bedeutsame Faktoren, die im Entwicklungsgeschehen die Berücksichtigung werterzieherischer Aspekte erforderlich machen.

Dritter Teil: ZUR BEDEUTUNG DER WERTERZIEHUNG ALS ZUKUNFTSPERSPEKTIVE EINES SINNERFÜLLTEN LEBENS

Die Betrachtung von Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Berufsschuljugend hat bisher deutlich gemacht, daß nur durch eine übergreifende Analyse die gegenwärtige Lebenswelt der Jugend richtig eingeschätzt und überzeugend beschrieben werden kann. M.E. war es wichtig, generelle Grundannahmen über Werte und ihre Wirklichkeit herauszuarbeiten, um in der empirischen Überprüfung Divergenzen erfassen zu können.

Um in diesem Teil der Arbeit werterzieherische Aspekte als Folgerungen aus den bisherigen Erkenntnissen konkretisieren zu können, gehe ich erneut von den existentiell bzw. essentiell bedeutsamen Kategorien aus, und zwar von der philosophischen - Wert ist der Sinnkern des Seins - und der anthropologisch-psychologischen - Werte gründen in der Natur des Menschen -. Beide Aussagen verweisen auf die Frage nach der Sinngebung für eine Werterziehung, die ich mit dem Leitthema dieses Teils der Arbeit anzeige.

Da zum gegenwärtigen Zeitpunkt Publikationen mit den Themen "Erziehung zu Werthaltungen" (Hermann Horn), "Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?" (Dieter-Jürgen Löwisch), "Wozu tust du das? Wertdefizite als Symptome des Lebensstils aus der Sicht des Therapeuten" (Reinhold Ruthe) auf den Neuansatz eines wertbezogenen Denkens verweisen (1) und insgesamt sich die Stimmen mehren, die Wertdefizite bei jungen Menschen beklagen, diese Defizite als pädagogische Defizite in Beziehung setzen mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel

der Vergangenheit und als deren Folge Symptome nennen wie z.B. "Delinquenz und Aggressivität" (2), "Orientierungslosigkeit und Sinnleere" (3), "Lebensmüdigkeit und Suchtneigung" (4) oder, wie mit dem Beitrag dieser Arbeit nachgewiesen, Unsicherheiten in der Werterfahrung und Wertauffassung, werden zunächst einige Defizienzen aufgezeigt, die die Entstehung von Divergenzen und die Notwendigkeit einer wertorientierten Erziehungshilfe begründen.

3.1 Endogen- und exogenbestimmte Defizienzen

Die Transposition von Werten zur Sicherung der menschlichen Handlungsweisen war im Laufe der Vergangenheit ein wesentliches Anliegen aller Generationen. In allen Kulturkreisen, so ist zu vermuten, waren die älteren Generationen bestrebt, Werte zu verwirklichen, sie zu einem übergeordneten Ziel ihrer Lebensform werden zu lassen und den nachfolgenden Generationen zu überliefern.

Das Bemühen des Individuums um Werte,

> "zu ihrer Verwirklichung etwas aufzuwenden - und zwar je nach der persönlichen Bedeutung, die man einem Wert zumißt" (1),

und die Fähigkeit, Werte zu introzeptieren, ist ein dynamischer Umformungsprozeß von der Werterfahrung zur Wertauffassung, ist zugleich auch ein bestimmendes Element der Verhaltensweisen des Menschen. Was anderes sollte die Generationen mehr verbinden als die Erfahrung und Auffassung vom Wertwerden und Wertsein ihrer Lebenspositionen, als das Hineinwachsen in einen gemeinsamen kulturellen Grundkonsens?

Nachdem im Rahmen einer eigenen Erhebung Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der kaufmännischen Berufsschuljugend empirisch erfaßt und diskutiert wurden, läßt sich bezogen auf die Entstehung von Divergenzen folgende Feststellung treffen:

Die Wertwelt wird vom Jugendlichen ambivalent erfahren. Werterfahrungen werden bewußt und unbewußt gemacht. Das Wertfeldgefüge bleibt z.T. recht diffus. Das naturhafte Streben, die Suche nach Sinn, macht die Jugendlichen anmutungsbereit, ihre Reife macht sie bereits anmutungsfähig, öffnet sie für Werterfahrung und Wertannahme. Die Bereitschaft, Wertauffassungen zu vertreten, ist dezidiert gegeben; die Möglichkeit, sie zu praktizieren, fehlt oder wird oft destruiert.

Es ist davon auszugehen, daß zum einen fehlende Werterfahrungen die Konstanz der Wertauffassungen verhindern und zum anderen der Wert-Pluralismus die Wertauffassungen des Jugendlichen verunsichert bzw. reduziert, so daß sie sich nur auf die Bedeutsamkeit des Jetzt richten, die im Sinne des Interessanten und Wünschenswerten als "Für-Mich" vordergründig bleiben und das "In-Sich-Bedeutsame" eines Wertes verschütten. (2) Die Gefahr, daß Werte für die heutige Jugend bis zur Bedeutungslosigkeit heruntergestuft werden können, ist in Einzelfällen angezeigt, insofern als bei einigen Jugendlichen anstelle des Angemutetwerdens und Angemutetseins eine Aphatie festzustellen ist.

Das Defizit an Werterfahrungen läßt sich ebenso wie die noch fehlende Reife als Ursache für den Anmutungsbruch bestimmen, der deutlich wird, wenn Jugendliche mit Idealen konfrontiert werden. Ideale als Zielrichtung und Zielaufgabe werden noch nicht erstrebt, d.h. der Anruf, im Sinne einer "Liebe zu etwas", die dem Träger "ein

ausschöpfendes Wertgefühl" (Nicolai Hartmann) geben kann, bleibt ohne Antwort. Die bereits erfolgte Deutung, daß Werte, die ein hohes Einfühlungsvermögen und Miterleben voraussetzen, von diesen Jugendlichen noch nicht bewußt wahrgenommen werden, aber dennoch als Nicht-Werte oder Hoch-Werte zum Aufbau ihrer Wertwelt dazugehören, sei an dieser Stelle noch einmal wiederholt.

Insgesamt veranlassen die Ergebnisse zu der Annahme, daß die aufgezeigten Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der heutigen Jugend ihre Ursache in endogen- und exogenbestimmten Defizienzen haben, die, so meine ich, eine Pädagogik zu kennen und zu berücksichtigen hat, wenn sie wertbezogen erziehen will. Folgende sind m.E. wesentlich:

Endogenbestimmte Defizienzen:

- Defizienz im Eigenwert- und Selbstwertstreben, die zur Verunsicherung und Konfusion in der Wertauffassung führt.
- Defizienz in der Fähigkeit, ideelle Werte zu erkennen und zu verstehen, die zum Wertsubjektivismus führt.
- Defizienz in der Fähigkeit, Werte zu introzeptieren, die "Wertannahme" (Spranger) und Wertauffassungen verhindert.
- Defizienz in der Fähigkeit, Wertmaßstäbe anzusetzen, die Wertentscheidungen einschränkt.
- Defizienz in der Fähigkeit zur "Selbstobjektivierung", die Unsicherheit in der Letztverantwortung bewirkt.

Exogenbestimmte Defizienzen:

- Defizienz in der Erfahrung von Liebe als Grunderfahrung, die das Gefühl des Angenommenwerdens und Akzeptiertwerdens um seiner selbst willen erleben läßt.
- Defizienz in der Erfahrung von Liebe als Willen, für den anderen da zu sein.
- Defizienz in der Erfahrung von Hoffnung als "Erlebnis des Getragenseins" (Lersch), die auf den Horizont der Zukunft zielt.
- Defizienz in der Erfahrung von Familie und Gemeinschaft, die sich als "seelischer Lebenszusammenhang" (Vetter) verstehen und emotionale Sicherheit geben.
- Defizienz in der Erfahrung von Vorbild-Personen, die Werthaltungen bekunden und Hilfen zur Werterfahrung und zum Finden von Wertmaßstäben bieten.

Werden diese desintegrativen Elemente z.B. an Frankls noodynamischer Konstante - Suchen-Finden-Erfüllen - oder an der psychischen Linie adoleszenter Entfaltung - Wünsche-Hoffnungen-Pläne-Ziele -, wie Spranger sie charakterisiert, gemessen, so ist die heutige zeitimmanente Problematik angesprochen. In psychologischer und pädagogischer Sicht sind die Stellen genannt, die Divergenzen verursachen und insofern eine wertbezogene Erziehung notwendig machen. Werterziehung läßt sich für den Prozeß des "Weltgewahrwerdens" mit der Feststellung begründen, daß

> "Interessen, Werthaltungen, Einstellungen und die sie betreffenden Überzeugungen () motivationalen Charakters (sind), sei es, daß sie selbst als Motive wirken, sei es, daß sie entscheidend, beispielsweise direktiv und selektiv, in das Motivationsgeschehen eingreifen." (3)

3.2 Probleme der Wertvermittlung

In der derzeitigen Diskussion, die unter einer Mehrperspektivität versucht, Werte zu begründen, wird vor allem die Aporie sichtbar, daß durch kein wissenschaftliches Verfahren eine Letztbegründung für Werte gegeben werden kann. Die geisteswissenschaftliche Diskussion und empirische Argumentation in dieser Arbeit sind keineswegs mit dem Anspruch verbunden, Werte zu begründen, sondern sie sollen verstehbar machen, daß der Mensch in seiner Lebenswelt immer schon Werte, Normen, Regeln oder Maßstäbe vorfindet, die er aufgrund seines personalen und sozialen Seins erkennen, prüfen und einsichtig für die Gestaltung seines Lebens übernehmen bzw. sinngebend verwirklichen kann. Pädagogen, die in Verantwortung und Verpflichtung überlieferte Werte - deren Erkenntnis und Entdeckung für heutige Lebensformen - jungen Menschen erfahrbar machen wollen, stehen vor der Forderung, Sinn und Geltung der Werte transparent zu machen, sich gemeinsam mit jungen Menschen um die Findung neuer Wertorientierungen und Maßstäbe zu bemühen, eine glaubwürdige Bezeugung und eine personhafte Vermittlung von Werten zu praktizieren. Wenn, wie empirisch festgestellt wurde, Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung heutiger Jugend bestehen, die sich vor allem in unsicheren Wertauffassungen manifestieren, so ist das Problem der Wertvermittlung offenkundig. Wertvermittlung ist zu verstehen als "Führung in ein überpersönliches Wertsystem hinein" (1), als das Vorleben von Werthierarchien durch Bezugspersonen, als Verwirklichung von Werten im täglichen Miteinander oder als Dialog zwischen den Generationen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Meinungen. Wertvermittlung, die zur Werterfahrung werden soll, ist keine Übergabe von Werten oder autoritäre Wertsetzung, sondern,wie in Kapi-

tel 1.4.6 ausgeführt, ein Dialog von Wesenszentrum zu Wesenszentrum, ein Tangieren des schöpferischen Willens, um ein Beteiligt-Sein und Betroffen-Sein zu erreichen, ist ein Aufwecken für Werterleben und Wertschätzung, ist eine Ermutigung und Aufforderung zugleich, Werte und deren Sinn zu entdecken und Werte zu verwirklichen. Sofern Werte als Sinnkern des Seins verstanden werden, läßt sich das "plus ultra" als Leitmotiv für Werterziehung setzen, denn gerade der junge Mensch will in einem schöpferischen Prozeß zu eigener Wertfindung gelangen und in eigener Verantwortung Wertentscheidungen treffen dürfen.

Da es m.E. eine Vielzahl von signifikanten Zusammenhängen zwischen dem Verhalten der Jugendlichen, ihren Lebensstilen und Lebenszielen und dem Erfahrenen und Erlebten in ihren Lebensbereichen gibt, werden nachfolgend die Bereiche Familie, Beruf und Gesellschaft analysiert, um auf werterzieherische Aspekte aufmerksam machen zu können. Ich wähle diese Bereiche,weil sie als psychologische Erlebnisorte eine besondere wertpädagogische Relevanz haben, insofern als sie für die Erziehung und Bildung des Menschen dominante "Lebenskreise" (Pestalozzi) sind und sich als "Lebensräume" darstellen, wie Lewin in seiner Feldtheorie ausführt, in denen

> "individuelles Verhalten stattfindet und von dessen positiven oder negativen Aufforderungscharakteren es gelenkt wird." (2)

Unter dem Gesichtspunkt Wertvermittlung sind Familie, Beruf und Gesellschaft auch zu verstehen als "psychologische Umwelten",als Ur-Erfahrungsbereiche für die Entfaltung von werterfülltem Leben oder als mitgeteilte Welten, als erfahrbare Sinnwelten. Erfahrungen dieser Sinnwelten sind in ihrer pathischen Variante empfange-

ne Mitteilungen, die aufgenommen und interpretiert werden müssen. Wegen ihrer Bedeutsamkeit lassen sich die Erfahrungen in den einzelnen Lebensfeldern auch umschreiben als "Aufforderungscharakter" mit "unausweichlich positiven oder negativen Konsequenzen" (3) oder, wie ich meine, als psychologische Anstöße mit besonderem Hinweischarakter.

Auf dem Lebensbogen des jungen Menschen, der seinen Lebensraum zugleich als Lebenszeitraum umspannt, erweisen sich im Blick auf eine Werterziehung die Familie und der Beruf als sogenannte "quasi-ruhende" Entfaltungsorte, die erlauben, daß man verharrend und wartend, aber auch lernend und werdend selbst sein darf, die die Möglichkeit eröffnen, Verhalten zu beobachten, in Frage zu stellen, zu korrigieren, zu bezweifeln, die auch zu lassen, daß man sich auf Vertrautes zurückzieht und Abenteuerliches wagt. Familie und Beruf sind die primären Orte, die den Zugang zur Wertwelt eröffnen. Auf den unterschiedlichen Lebensstufen lernen junge Menschen an diesen Orten wertbewußtes Verhalten innerhalb der Gemeinschaft, erleben sie Menschen, die Werte verwirklichen und dazu anleiten, sich selbst um eine sinngebende Erschließung zu bemühen und verantwortungsbewußte Wertentscheidungen zu treffen. Werterfahrungen, die zu Wertauffassungen führen, bestimmen den Erneuerungsprozeß der Werte, der je nach seelisch-geistiger Situation neue Wertpräferenzen und Wertdominanzen hervorbringt (vgl. Kap. 1.6.7). Divergenzen, die in diesem Prozeß sichtbar werden, sind zeitbedingt, können als Zeitfragen verstanden werden, denn nur in Extremfällen werden sie zu Kontradiktionen. Junge Menschen haben einen Anspruch darauf, daß diese Divergenzen beachtet und ver-

standen werden. Sie dürfen nicht ignoriert, mißachtet oder verurteilt werden, denn dann verursachen sie Unsicherheit. Divergenzen sind in einen Dialog einzubringen, damit sie sich als Prüfstein für wertorientierte Lebensformen zwischen den Generationen erweisen können. Für den Weg von der Werterfahrung zur Wertauffassung halte ich das Einbringen der Divergenzen in einen Dialog für entscheidend darüber, ob nachwachsende Generationen Werte bewahren, neue Wertorientierungen suchen und Maßstäbe für ihre Lebensformen finden wollen. Der Gedanke von Christa Meves, daß

> "einzig die vorgelebte Werthierarchie der Bezugspersonen () den Kindern ein Gespür für Wert und Unwert in ihrem eigenen Leben vermitteln (kann)"(4),

macht deutlich, daß "Vorbild und Identifikation" die wichtigsten Voraussetzungen für Wertfindung und Wertverwirklichung sind. Mit der hermeneutischen Diskussion wird nachfolgend versucht, aufzuzeigen, wie die genannten Lebensbereiche als Orte der Werterfahrung und Wertvermittlung im Sinne des Sein-Sollens jungen Menschen erfahrbar werden müßten, damit Divergenzen vermieden, Wertbewußtsein vermittelt und Wertverwirklichung erfolgen können.

3.3 Die Familie als Ort von Werterfahrung und Wertvermittlung

Die natürliche menschliche Grundgemeinschaft Familie, in der die Menschwerdung beginnt, steht im Zentrum neuer Aufmerksamkeit. In verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen sind in den letzten Monaten konzentriert Stimmen zur Familie zu vernehmen. (1) Diesen Stimmen gemeinsam ist eine gewisse Sorge um die Familie, die ungleichgewichtig geworden sei, da sie viele Aufgaben verloren

habe und sogar ihre eigentlichen "Kernfunktionen" auf die Gesellschaft übergegangen seien.

Die Familie, so argumentieren Kritiker, sei heute keine Lebensgemeinschaft, weil keine Arbeitsgemeinschaft mehr. Sie sei nur noch eine Verbrauchergruppe, ungleichgewichtig zur Gesellschaft, die doch alles viel besser funktionalisieren könne. (2) Es wird bemerkt, daß ihr Selbstwertgefühl gestört und ihre Bindekraft gemindert sei, so daß sie als Erziehungsagentur für die Herausbildung der Glieder dieser Gesellschaft weithin unfähig geworden sei. Empirische Meinungsforscher ermittelten, daß sich in den Familien die Wertorientierungen gewandelt und damit zugleich auch Maßstäbe und Ziele der Erziehung geändert haben. In Frage gestellt wurden z.B. psychoanalytische Grundannahmen über Entwicklungsbedingungen des Heranwachsenden wie kausale Zusammenhänge zwischen frühkindlichen Erfahrungen innerhalb der Familie und späteren Lebensschicksalen. An die Stelle von Entwicklungstheorien und Erziehungstheorien traten Sozialisationstheorien, und Orientierungen wurden durch Informationen ersetzt.

Wenn Familie nur noch als Institution und Personwerdung nur noch als Sozialisation verstanden werden, oder Sozialisation als alleinige Funktion der Familie ausgewiesen wird, dann muß man sie "maßregeln", dann sind ihr Binde- und Bildekräfte, Sinn- und Wertstrukturen abzusprechen.(3) Es versteht sich wohl von selbst, daß Familie in diesem Sinne ein Ort von überflüssigen Dissenzen, von Unterdrükkung werden kann, und daß junge Menschen sich weigern, von der Familie mit einer solch reduzierten Kernfunktion Lebensweisung entgegenzunehmen. (4)

Wird die Familie als Ort der Werterfahrung und Wertvermittlung ausgewiesen, so muß sie zunächst verstanden werden als eine Lebensgemeinschaft, verbunden in der Liebe

und als Würdegemeinschaft im Gegenüber des Du. Bezogen auf den jungen Menschen ist Familie der Ort für Grunderfahrungen, Grundbindungen und Grundorientierungen, z.B. für die Erfahrung von Liebe und Vertrauen, die das Gefühl des Angenommenwerdens und Akzeptiertwerdens um seiner selbst willen erleben läßt, für die Erfahrung von Gemeinschaft, die Bindungen bewirkt, für die Erfahrung von Hoffnung, die Sicherheit und Selbstvertrauen fördert, für die Erfahrung von Vorbild-Personen, die Orientierung vermitteln. Familie ist ein Ort der personalen Zuwendung, eine Welt des Seins und nur sekundär eine des Habens, eine Gemeinschaft des Gebens vor der des Konsumierens, sie ist, um es mit Vetter zu sagen, ein "seelischer Lebenszusammenhang". Da Jugend eine Lebensphase ist, in der die Gegenwart um der Zukunft willen überschritten werden muß, ist Familie der tragende Ort, der jungen Menschen die Kontinuität zur Zukunft hin sichert.

Die Lebenswelt des jungen Menschen nimmt ihren Anfang als Minimalwelt. Es ist wohl common sense der Völker, die alten Denker würden sensus communis sagen, daß Glück, Zufriedenheit, Vertrauen und Entfaltungswillen des Menschen in dieser kleinen Welt fundieren. Zunächst ist es die Mutter, die den Menschen in die Familie einführt, die die Mitwelt an ihn heranführt. Urvertrauen zur Familie, zur Mitwelt entsteht durch die erste "Mutter-Kind-Symbiose", wie in psychoanalytischer Sicht dieser Erfahrungsprozeß bezeichnet wird. Wie entscheidend die Familie für die Entfaltung des Lebensgefühls, wie wesentlich für den späteren Lebensweg, wie bedeutsam für die Findung werterfüllter Lebensformen und sinngebender Lebensgestaltung ist, erfährt man in der Regel dann, wenn Defizienzen festgestellt werden. So wird im Zusammenhang mit Fragen nach der Werterziehung heute der Wert der Familie neu entdeckt, und die Aufgaben der Familie werden von

denen neu geschätzt, die Kindern und Jugendlichen durch eine wertbezogene Erziehung Hilfe zu einem sinnerfüllten Leben geben wollen.

3.3.1 Der Dialog als Grundform der Werterfahrung und Wertvermittlung

In der Familie geht es nicht primär um das Erlernen bestimmten Rollenverhaltens, sondern um die Entfaltung und das Werden der Person. "Sich am Leben zu erproben", ist ein Prozeß, der von innen her erfolgt und durch den Dialog natürlicher Gleichgestimmtheit gesteuert wird. Auch die heutige Jugend zeichnet die Sehnsucht aus, in diesen inneren Dialog einzustimmen; eine Sehnsucht, die oftmals unerfüllt bleibt. Jugendprobleme, die in diesem Zusammenhang entstehen, sind im Kern Elternprobleme.

Eine wesentliche Kausalität für die Entstehung von Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung der heutigen Jugend sehe ich in der exogenbestimmten Defizienz, daß sich Familie zu wenig versteht als Ort des Wertedialogs, sich den Jugendlichen zu wenig erweist als der tragende Rahmen für die Erfahrung von Werten und die Erprobung von Wertungsprozessen.Es ist heute nicht mehr selbstverständlich, daß sich differenziert und dem "Kontakttrieb" gleichgestimmt in diesem psychologischen Umfeld Mutter, Vater und vielleicht auch Geschwister und Großeltern "dem eingeborenen Du" in der Geste der Zuwendung und Zärtlichkeit antworten. (5) Die genuine Dialogbereitschaft und -fähigkeit, die sich primär äußert in dem Grundbedürfnis nach Orientierung, nach Bindung, nach Annahme, Beachtung und Anerkennung,

wird nicht in dem Maße beachtet, wie es unter entwicklungspsychologischen und pädagogischen Aspekten notwendig wäre, worauf z.B. Martin Buber in anthropologischer Sicht mit folgendem Grundsatz hinweist:

> "Das Beziehungsstreben ist das erste, die aufgewölbte Hand, in die sich das Gegenüber schmiegt; die Beziehung zu diesem, eine wortlose Vorgestalt des Dusagens, das zweite; das Dingwerden aber ein späteres Produkt, aus der Zerschneidung der Urerlebnisse, der Trennung der verbundenen Partner hervorgegangen, wie das Ichwerdem." (6)

Der Dialog, der sich zuerst mehr als ein unbewußter, später als ein sinnhaltig gewollter Prozeß vollzieht, hat für die Anbahnung des Prozesses der Werterfahrung eine existentielle Bedeutung insofern, als die Grunderfahrungen mit einem Du darüber entscheiden, ob der Mensch jemals fähig wird, das Du und seinen Wert bewußt zu erleben, sich selbst in einem Du zu erfahren, d.h. zugleich auch, sein persönliches Wertsein am Wertsein des Du zu messen. In der Fähigkeit, das Du zu erleben und zu schätzen, verbunden mit der Erfahrung, von einem Du getragen zu werden, liegt die Grundvoraussetzung dafür, daß Werte erlebt und Wertung als Erfahrung von sinnvoller Zuordnung erkannt werden. Wie im Zusammenhang mit der Beschreibung der Lebenswelt kaufmännischer Jugend gesagt, ist es die "sehnsüchtig sich einfühlende Phantasie" des Jugendlichen, sein naturhaftes Streben, seine genuine Wertspontaneität, die es zu beachten gilt, da sie innerhalb der seelischen Reifung den Wertedialog eröffnen, Werterfahrung und Wertauffassung ermöglichen.

Familie müßte sich auch verstehen als ein Ort der Zuflucht in ein Du, wenn psychische Kräfte aufbrechen, die noch nicht zu meistern sind, wenn Gefühle gespürt werden, die man noch nicht einzuordnen weiß oder wenn Triebe sich melden, die der Beruhigung oder Befriedi-

gung bedürfen. Familie als Ort der Du-Flucht müßte sich jungen Menschen erweisen, wenn die Begeisterung so stark ist, daß die Sinne "überschäumen", vor allem dann, wenn Ovation und Opposition die Seelenlage des Heranwachsenden bestimmen.

Wenn die These gilt, "der Mensch wird am DU zum ICH" (7), so muß sich Familie verpflichtet fühlen, den Dialog zu pflegen, und zwar so, daß Ichentfaltung stattfinden und Persönlichkeit werden kann, und zwar "Persönlichkeit mit Wertbestimmungen", wie Allport sagt. Dort, wo der Dialog verweigert wird, sind Angst oder Vereinsamung die Folge. Das Gefühl der Verlassenheit blockiert die Seele, denn die Erfahrung, emporgehoben zu werden, von der Familie anerkannt, getragen und gefördert zu werden, ist eine elementare Form des Dialogs, die die Gemütskräfte stärkt. Dialogische Verschlossenheit ist Verweigerung einer Gemütserziehung, zumal das Gemüt die Grundlage bildet für Wertgefühle, aus denen Grundbindungen und Grundorientierungen entstehen.

3.3.2 Die psychische Elternlosigkeit

Die Bedeutung des Dialogs in der Familie, der Einfluß, den Dialogbereitschaft auf die Gemütsentfaltungen haben kann, spiegelt sich in Lerschs Ausführungen über "die Erlebnisse des Angemutetseins" als Vollzüge des "Weltinnewerdens":

> "Das was uns als Gegenüber einer Welt erscheint, ist immer auch endothym erlebte Welt"(8),

denn durch das Erleben im Seelengrund

> "tritt das Begegnende unter das Zeichen des Wertes, der Bedeutsamkeit." (9)

Die Strebungen des Menschen, die nach Lersch "integrativ mit den Gefühlen (Lebensgefühl, Selbstgefühl, gerichtete Gefühle) verbunden" sind (1o), zielen stets auf Lebens-, Bedeutungs- und Sinnwerte. Das DU als Gegenüber der umsorgenden Liebe kann die Gestimmtheiten des Erlebens, z.B. des Verzagens oder der Angst, der Freude oder der Euphorie, der Unsicherheit oder des Zweifels positiv beeinflussen. Aufgrund der Erfahrung des unmittelbaren Angemutetwerdens von einem DU gelingt Identifikation. Der junge Mensch muß sich mit Jemandem oder mit Etwas identifizieren können, wobei die Person den Vorrang haben sollte.

In der psychischen Verbundenheit der tragenden Liebe einer Familie sind Zuwendung und Angenommenseins um ihrer selbst willen eine wesentliche Vorgabe zur Lebensbewältigung. Die Zuwendung ist bereits ein Dialog; das Angenommenwerden weckt Annahmebereitschaft und macht den jungen Menschen schöpferisch im Sinne von Schöpfen aus den Eigenkräften, die zusammenströmen zur Lebensbedeutung. Im Erwünschtsein wird der Mensch zum Angenommenen, im Angenommensein zum Gebenden, im Erblicktsein zum Sehenden. Diese Erfahrungen treffen jenen Sinnwert, den wir Glück nennen. Ihre Verachtung endet in seelischer Leere, bewirkt, wie Frankl sagt, das "existentielle Vakuum". Mutter Teresa bewertet diesen Erfahrungsverlust so:

"Unerwünscht zu sein, ist gnadenlos." (11)

Familien, denen diese Dialogik fehlt, haben eine Fülle an Ersatzangeboten. Ich möchte diese nicht im einzelnen aufzählen, sondern versuchen, die Folgen des Ersatzes zu charakterisieren. Elternschaft, der die psychische Verbundenheit und damit auch die Dialogfähigkeit fehlt, läßt junge Menschen nicht das erfahren und erleben, was

die Stimmigkeit der Sorge ausmacht (12). M.E. erleben junge Menschen diese Elternschaft als p s y c h i s c h e E l t e r n l o s i g k e i, d.h. diese Eltern ernähren ihre Kinder gut, aber sie lassen sie seelisch verhungern, um es einmal so vergleichend zu sagen. Diese Eltern legen Wert auf faire Zwischenmenschlichkeit, aber es fehlt ihnen an Mitmenschlichkeit; sie fordern Verantwortung, aber sie muten Verantwortung nicht zu; sie sind für Gemeinsamkeiten, aber nicht für "Gemeinschaft" (Adler). Die kaufmännische Berufsschuljugend beklagt dieses Defizit, indem sie sagt, "unsere Eltern geben uns alles, nur sich selbst nicht." Enttäuschung spricht aus dieser Bewertung der elterlichen Aufgabe.

Die Verbreitung der psychischen Elternlosigkeit und ihre Folge läßt sich beispielhaft an zwei Haltungen der Jugendlichen verdeutlichen: Nicht-Danken-Können, Nicht-Warten-Können.

Viele Jugendliche bedanken sich nie für etwas,nicht einmal im Sinne des angelernten Wortes, das unreflektiert gegeben wird. Danken, als das Zurückgeben einer Bedeutungserfahrung an den Ursprung, ist ihrem Lebensgefühl völlig fremd. Diese Haltung erklärt, daß der Jugend die Selbstverständlichkeit der schenkenden Liebe fehlt. Im Lebensgefühl des Dankens zeigt sich Liebe; fehlende Liebe und Beachtung hat zur Folge, daß man nicht danken kann.

Nur sehr schwer verstehen Jugendliche, daß das Warten-Können in seiner Funktion eine Kontrolle von Lust und Laune ist, die zur Phase des Jungseins und der Reifung gehört; daß der Drang des Haben-Wollens warten lernen muß, bis man zu einem verantwortlichen Umgehen-Können mit dem Haben fähig ist. Hinzu kommt, daß die Umwelt mit ihrer euphorischen Ideologie - was neu ist, ist auch immer besser - das Verfehlen der Familien noch verstärkt.

Mit den Begriffen "Maßlosigkeit" oder "Sofortbefriedigung" umschreibt z.B. Christa Meves die Folgen heutiger Erziehung, die sich auf Wunscherfüllung bzw. Verwöhnung reduziert. Konrad Lorenz spricht in diesem Zusammenhang vom "Wärmetod des Gefühls", den er zu den acht Todsünden der zivilisierten Menschheit zählt. (13) Verwöhnung, darin stimmen Psychologen und Pädagogen überein, fördert einen "gewalttätigen Lebensstil". Reinhold Ruthe zitiert im Kontext mit der Mahnung "Die Kinder nicht verwöhnen" Konrad Lorenz, der darauf hingewiesen habe, daß hochentwickelte Kulturen durch "Unlustvermeidung" und "Verweichlichung" zugrunde gegangen seien, daß wachsende Intoleranz gegen Unlust - im Verein mit der verringerten Anziehungskraft der Lust - dazu führe,

> "daß die Menschen die Fähigkeit verlieren, saure Arbeit in solche Unternehmen zu investieren, die erst in der späteren Folge einen Lustgewinn versprechen." (14)

Auch bei Alfred Adler finden wir den Hinweis, daß schon Kindern Schwierigkeiten in die Wiege gelegt werden müßten, damit sie lernen, diese zu überwinden.

Erich Fromm bringt ebenfalls die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, vor allem die Entfaltung der schöpferischen Ordnung in Verbindung mit Disziplin und Liebe. Reife ist ihm Liebe und Disziplin. Wo das Warten-Können fehlt, so sagt er, ist das Mißlingen der Differenzierung von Werten eine konsequente Folge. Hierzu hat Paracelsus ein verdeutlichendes Bild:

> "... wenn einer meint, daß alle Früchte zur gleichen Zeit sind wie die Erdbeeren, der versteht nichts von den Trauben."

Versagt die Ursprungswelt den Dialog, muß der Dialog mit der eigenen Innenwelt versagen. Der Vergleich mit dem Du ist eine Sehnsucht der heutigen Jugend, die unzurei-

chend beantwortet wird. Versagt die Außenwelt die Hilfe zum Überwinden der Schwierigkeiten, zum Lösen der Probleme von Verzicht und Opfer, so versagt auch die Eigeninitiative. Von Natur aus an die Eltern gebunden zu sein, ist noch kein Wert. Damit ein Wert entstehen kann, sind Wärme, Emotionalität und "eine Gefühlsmitte" (15) notwendig, in der sich ein Kind geborgen fühlt, lange bevor es sich geborgen weiß. Familie sollte ein "Gefüge von Gefühlsbeziehungen" (16) sein, "eine übergreifende seelische Wirklichkeit" (17), damit das Sich-Gebunden-Fühlen und Geborgen-Wissen dem jungen Menschen zur Werterfahrung werden können. Familienstruktur müßte sich erweisen als Ort der emotionalen Seinsverbundenheit, in der

> "das Mitgefühl als DU-Verbundenheit einen genetischen Vorrang vor dem Selbstgefühl" (18)

hat und auch bei einer Verselbständigung im Erwachsenen "von seinem ursprünglichen Wir" (19) umschlossen bleibt. Der Dialog im Ansprechen des Gefühls gibt jene Sicherheit des "Sich-Verlassen-Dürfens", die Zuverlässigkeit bewirkt und später zu Glaubwürdigkeit führt. Diesen Prozeß verbindet Erikson mit den Phänomenen "Urerfahrung" und "Urvertrauen". (2o) Defizienzen, die entstehen, weil Gefühlsbindungen verweigert werden, führen zu Divergenzen in den Wertauffassungen, Verletzungen des "Urvertrauens", wie Erikson sagt, äußern sich im Erwachsenenalter als "Urmißtrauen" (21), das aber, wäre zu ergänzen, heute bereits unter den Jugendlichen weit verbreitet ist. In Analogie zu Viktor Frankl, der die Pathologie unseres Zeigeistes beschreibt und dabei als Hauptsymptome das "existentielle Vakuum" als eine Folge der fehlenden emotionalen Geborgenheit nennt, fasse ich meine Gedanken zu diesem Problem bezogen auf die Jugend wie folgt zusammen: Im Gegensatz zum Tier sagen dem jungen Menschen

keine Instinkte, was er tun muß, sagen ihm heute fast keine tradierten Werte, was er tun soll, sagen ihm keine klaren Grenzen, was er tun darf. Weder wissend, was er tun muß, noch, was er tun soll, noch, was er tun darf, weiß er nicht mehr, was er eigentlich will. Also tut er das, was die anderen tun,und wird Konformist,oder er tut das, was die anderen wollen, und wird unterwürfig. (22) Eltern, die sich emotional verweigern, setzen weder Grenzen,noch eröffnen sie Wege. Werden keine eindeutigen Grenzen gezogen; werden auch keine eindeutigen Orientierungshilfen gegeben; werden Grenzen aber bewußt gemacht, "werden auch Werte, Normen und Maßstäbe sichtbar." (23)

Wie notwendig die emotionale Zuwendung ist, weil sie Bindungsfähigkeit bewirkt, läßt sich eindrucksvoll am Beispiel der Rückkehr des "verlorenen Sohnes" verdeutlichen. Die psychische Verbundenheit zwischen Vater und Sohn wird zum einen sichtbar in Erinnerung und Sehnsucht des Sohnes, die sein Denken und Empfinden bedrängen, in die Geborgenheit der Familie zurückzukehren, und zum anderen in der herzlichen Aufnahmebereitschaft des Vaters, der seinen Sohn kommen sah, ihm entgegeneilte "als er noch weit entfernt war." (24) Daß auch die Selbstverständlichkeit das Bewußtsein verfehlen kann, zeigt sich am Verhalten des älteren Bruders. Der Vater muß ihn mahnen:

> "Du bist allzeit bei mir, und was mein ist, ist Dein." (25)

Im Gleichnis steckt ein Drama der Werte. Liebe, so zeigt sich, ist mehr als Gerechtigkeit; Demütigung wird ersetzt durch Liebe. Wer die Werte der Verflochtenheit einer Familie nicht kennt, die erfahrbar sind in der Mutterliebe, Elternliebe und auch Geschwisterliebe, der wird keinen Wert darin sehen können, in einer solchen Gemeinschaft zu leben.

3.3.3 Der Familien-Hospitalismus

Die Familie, heute fast nur noch "Kommunikationsprovinz" (26), ist für viele junge Menschen nicht mehr der Ort, an dem sie Liebe als ständige Begleitung erfahren. Vielen Familien fehlt die Wirkkraft einer gleichgerichteten und gleichgestimmten Verbundenheit in der Liebe, die, wie Mutter Teresa bei der Verleihung des Friedensnobelpreises in Oslo sagte, "ihr ständiger Ausdruck, ihr normales Milieu" sein sollte. (27) Bei der kaufmännischen Berufsschuljugend sind es sehr viele, die Liebe in der Familie wohl nur begrenzt erfahren. Ihre Verhaltensweisen lassen darauf schließen, daß sie psychische Elternlosigkeit erleben. So sind z.B. Einstellungen mit großen Erwartungshaltungen, aber mit wenig Kontinuität zu beobachten; es sind Wertungs- und Denkrichtungen festzustellen, die viele Rechte fordern, aber nur ein begrenztes Pflichtgefühl erkennen lassen; es wird das Handeln eines Lebensstils sichtbar, das sich nach Lust und Laune vollzieht; es ist ein Verhalten zu erkennen, das sich durch Sprunghaftigkeit, Zurückschrecken und schnelles Aufgeben charakterisiert; es ist eine Grundstimmung vorhanden, in der Wehleidigkeit, Apathie und Ängstlichkeit dominieren. Insgesamt zeigen sich bei diesen jungen Menschen Symptome, die auf Hospitalismus schließen lassen. Nicht selten kommt es vor, daß Schüler apathisch-depressiv sind, entweder eine gehemmte Motorik oder eine starke motorische Unruhe haben, daß sie z.B. nägelkauend oder zappelnd in den Bänken sitzen, sich sozial unangepaßt, eben aufsässig und aggressiv verhalten. Es sind Folgeerscheinungen, die, wie allgemein angenommen, auf

> "mangelnde Befriedigung des Bedürfnisses nach Gefühlsaustausch und zwischenmenschlicher Beziehung von Mutter und Kind" (28)

zurückzuführen sind, oder auf

> "den Mangel an emotionaler Wärme und affektiv-emotionaler Zuwendung und das Fehlen einer Familienumwelt ("Nestwärme")", (29)

wie Schubert schreibt.

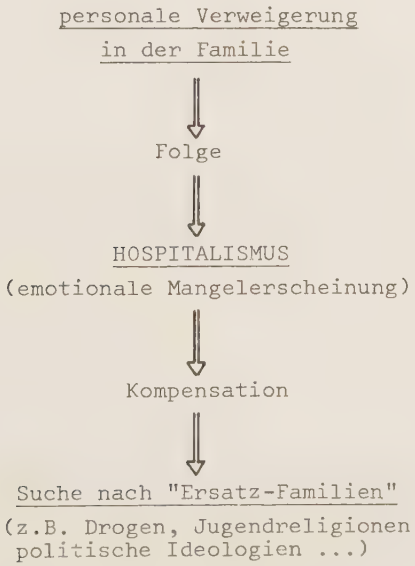
Auch wenn hier zunächst nur von einer Minderheit die Rede ist, so ist doch hervorzuheben, daß die Reaktionen der psychischen Erschütterungen und Verletzungen dieser Gruppe auf die anderen Jugendlichen übergreifen und sie vor allem mit den Gefühlen der Unsicherheit und Angst tangieren können. Der Verlust an Werterfahrungen liegt zwar bei einer Minderheit, die Folgen aber erreichen alle,und sie führen zur Verunsicherung der Wertauffassungen. Indirekt wird dadurch die Kontinuität gestört, die zum Aufbau einer wertorientierten Persönlichkeit notwendig ist.

Die normale Zwiespältigkeit der jugendlichen Phase wird durch den Hospitalismus, der innerhalb der Familie entsteht, noch verstärkt. Gebote und Normen werden in diesen Familien als Schutzräume der Erwachsenen verstanden, die subjektiv errichtet werden, um sich selbst zu schützen. Diese Erfahrungen in Verbindung mit dem jugendlichen Elan bilden einen Nährboden für Frustration und Aggression. Oft halten Jugendliche in dieser Unsicherheit und Konfusion ihr gewalttätiges Tun für eine besondere Form von Idealismus. Sie wollen aufbauen, die Zukunft sichern, wie sie oft ihr zerstörerisches Tun rechtfertigen. Sie wollen "die bessere Welt" und merken nicht, daß sie auf Sand bauen (3o), selbst den Sturm entfachen, der alles wieder zerstört. Jugendliche, die am Familien-Hospitalismus leiden, sind oft so wertirritiert, daß sie in ihrem Tun auch dann wichtige Wertentscheidungen sehen, wenn die Folgen negativ sind.

Junge Menschen, die in ihren Wertentscheidungen verunsichert sind, fühlen sich unsicher, sind innerlich in

permanenter Unruhe, erleben eine psychische Not. Sie werden zu Zweiflern, aber wenige Suchende in ihrem Zweifel, sondern mehr Verzweifelnde an ihrem Zweifel. Von einer solchen Stimmung überwältigt, folgen sie z.B. Aufrufen wie diesem: "Macht kaputt, was Euch kaputt macht!" Verzweiflung, die sich in diesem Demonstrationsaufruf manifestiert, ist als Folge einer funktionalisierten Familie, als Folge einer psychischen Elternlosigkeit einzustufen. Zur Verdeutlichung zeigt Figur 29 die Kausalität des Familien-Hospitalismus:

Figur 28: Familien-Hospitalismus in kausaler Sicht



Eine der meisten Folgeerscheinungen des Familien-Hospitalismus ist die Flucht in Drogen; Drogen, so heißt es in Berichten, sind ein Ersatz für die "Entinnerlichung des Familienlebens", Drogenkonsumenten sind "Menschen auf der Suche nach Distanzaufhebung". (31)

Persönliche Erfahrungen bestätigen diese These. Ich selbst habe im beruflichen Umgang mit Drogenabhängigen immer wieder die Erfahrung machen können, daß der Konsum von Drogen ein Ersatz für permanente Dialogverweigerung ist. Dazu zwei Fallbeispiele:
Ein junger Mann war von Drogen nicht frei zu bekommen, weil ihn seine Mutter ablehnte, ihn nicht einmal sehen wollte. Während eines Vermittlungsgespräches mit der Mutter - um das der junge Mann wußte - blieb er völlig frei. Nach dem endgültigen Nein der Mutter folgte dann innerhalb von wenigen Stunden der Zusammenbruch.

Das zweite Beispiel ist eine Protokollnotiz zur Unterrichtseinheit "Eltern von morgen":

> "Bei uns gibt es keine Menschlichkeit, kein Zuhören, kein Interesse am anderen, keine Liebe, nicht einmal ein Verzeihen; die Eltern sind nur für sich da; nur Ich, nur Geld, nur Haben, nur Gewinn, und dazu noch der Vorwurf, das sei alles für uns, damit wir es besser hätten. Sie tun ja alles für uns."

Der geschilderte Fall und die Schülerbemerkungen lassen erkennen, wie sehr den jungen Menschen die Grundwerte des Miteinander fehlen.

Auch wenn sich die Jugend-Religionen nicht als solche verstehen, werden sie in ihrem Kern von den Jugendlichen als "Ersatz-Familien" angenommen. "Liebe heißt am fremden Glück Freude finden" formuliert Leibnitz. "Wir freuen uns, wenn Du glücklich bist", ist das Leitwort der Jugend-Religionen. Da sie alle glücklich machen wollen

und Jugend nach Glück strebt, können diese Religionen durch ihre Funktion - psychische Ersatz-Elternschaft zu sein - existieren. Sicherlich wollen sie mehr und anderes sein, aber man hat den Eindruck, daß ihnen selbst diese Ersatzfunktion bewußt ist und daß sie versuchen, diese durch mannigfaltige Unterdrückungsmechanismen auszugleichen. Auf dem jugendlichen Lebensbogen können sie jedoch keine "ruhenden Entwicklungsorte" sein, da Werterfahrung Wahrheit erfordert und auch Liebe mit Wahrheit verbunden ist; ein Ersatz hierfür kann nur begrenzt Lebenshilfe leisten.

Aus der Suche nach Distanzaufhebung gewinnen die politischen Ideologien viel Potential. Die angewandte Gewalt, so sinnlos wie unberechenbar, ist wohl der verbittertste Versuch einer Dialogerzwingung. In diesem Stadium gibt es keine Toleranz mehr. Untersuchungen hinsichtlich der Ursachen, die zu den jüngsten Auseinandersetzungen in Berlin und anderen Städten geführt haben, wären sicherlich wertvoll und würden Ergebnisse bringen, die die hier aufestellte Hypothese bestätigen. Müßten nicht auch Politiker vor oder nach solchen Geschehnissen sich Zeit für diese jungen Menschen nehmen, sie anhören, mit ihnen sprechen, d.h. ihnen den Dialog ermöglichen?

3.3.4 Die soziale Elternschaft

Werthaltungen haben immer auch Problemcharakter. Im Verhältnis von "Haben oder Sein" zeigt sich wohl der schärfste Kontrast. In dem folgenden Zitat von Erich Fromm spiegelt sich die Problemschärfe der Werthaltungen, die auf die soziale Elternschaft verweist:

> "Diese Unterscheidung hat mich seit Jahren beeindruckt. Ich suchte ihre empirische Grundlage durch das konkrete Studium von Einzelnen und Gruppen mit Hilfe der psychoanalytischen Methode zu finden. Was ich fand, legte mir den Schluß nahe, daß diese Unterscheidung zusammen mit jener zwischen der Liebe zum Leben, und der Liebe zu Totem das entscheidende Problem der menschlichen Existenz ist." (32)

Auch in dem Zitat von Jaspers wird soziale Elternschaft charakterisiert:

> "Allein die Liebe trägt unsere Existenz!
> In unserer Liebe erfahren wir die einzige Gewißheit, die uns erfüllt und genugtut." (33)

Familie ist nicht ersetzbar, weil niemand den liebenden Dienst am Leben übernehmen kann, weder eine Institution noch eine Gesellschaft. Folgt man dem Sinn der Zitate, so ist soziale Elternschaft ganz offensichtlich dem Sein zugewandt. Mit dem Charakter der sozialen Elternschaft ist das Phänomen der Ordnung aufs engste verbunden. Ordnung als Wertbegriff umfaßt zunächst das Neben- und Miteinander der Familienmitglieder. Im Zusammenhang mit der Wertvermittlung wird Ordnung zu einem Element der dynamischen Fähigkeit, um den eigenen Ort im Ganzen der Welt zu suchen und zu finden. Ordnung im Werterziehungsprozeß heißt Orientierungshilfe und Orientierungspunkt. Das Eigensein im Mitsein kennzeichnet die Bewegungsbreite der Ordnung. Indem Familie Ordnung als Wert vermittelt, befähigt sie den jungen Menschen, sich ins Gefüge der Welt und der menschlichen Gemeinschaft einzuordnen. Wenn man gelernt hat, sich einzuordnen, erfährt man zugleich das Phänomen der Verantwortung, der Achtung und der sachlichen Entscheidung.

Soziale Elternschaft wird verhindern können, daß Ordnung unter den Aspekt des Habens gerät. Sie ist fähig, Ordnung als Grundelement des Seins erfahrbar zu machen. Daß Ord-

nung im Sein des Kindes fundiert, so daß es förmlich die Ordnung sucht, dem Lebensgefüge und der Werterfahrung entspricht, ist ein Kerngedanke der Pädagogik Maria Montessoris. (34) Auf diesen wichtigen Aspekt der sozialen Elternschaft verweist auch Piaget, der sagt, daß das Leben in sich schon Ordnung habe, nicht Chaos sei, und die Lebensträger die Vermittlung von Ordnung gezielt anzugehen haben. (35) Was im Kinde grundgelegt ist muß im Jugendalter differenziert werden, d.h. der junge Mensch muß Ordnung als Orientierung erfahren, damit er Seinstreue gewinnen und sich wahrhaft emanzipieren kann. Subjektiv gesehen hat er mit der Fähigkeit zur Orientierung seinen Platz und seinen Eigenwert gefunden. (36)

Eine große erzieherische und selbsterzieherische Hilfe für den Jugendlichen scheint mir auch zu sein, ihm das natürliche Gesetz der Entsprechung sehr sorgfältig bewußt zu machen. Die Primärforderung betrifft die Eltern. Bis ins Organische, bis ins Mikrokosmische hinein trägt das Gesetz der Entsprechung den Dienst an der Weitergabe des Lebens. Die Entsprechung zu je einem anderen und zu anderen im Gesamt der Wirklichkeit erweist sich als Gesetz, das den Menschen selbst psychisch und erzieherisch zu ordnen beginnt. In dem Maße, wie er sich selbst als Partner im Gefüge der Entsprechung erleben darf, weiß er sich angenommen, aufgenommen, mit in die Verantwortung genommen, erfährt er, daß er nun dem Zutrauen gerecht werden muß, um nicht Bruchstelle in diesem Gesamt zu werden. In dem Gefüge der Entsprechung bindet sich nahtlos der Gehorsam ein, der in seinem Wesen als Mitvollzug verstanden wird, entweder im Vertrauen oder in Einsicht.

3.4 Der Lebensbereich Beruf

Erweist sich die Familie dem Jugendlichen hauptsächlich als Bereich der Werterfahrung, so die Berufswelt mehr als Ort der Werterprobung. Der Jugendliche bringt das in der Familie erfahrene Wertsystem in die Berufswelt ein. Hier erlebt er schnell die innere Abhängigkeit aller Werte, primär die der Grundwerte, ohne die ein Konsens mit den Arbeitskollegen kaum möglich ist. Grundwerte wie Solidarität, Gerechtigkeit, Vertrauen, Kameradschaft und vor allem Liebe sind wichtig, ob "Liebe in der Arbeit" für die Familie und Zukunft oder ob "Liebe zur Arbeit" im Bewußtsein, Neues in der Welt gestalten zu helfen. (1) Die Arbeit selbst müßte zu einem Grundwert, zu einem Ausdruck von Gemeinschaft und Menschenwürde werden. (2) Man mag dem Jugendlichen gegenüber diese Werte als "heile Welt" verspotten, er empfindet sehr wohl, daß "heile Welten" nur in der Phantasie von Utopisten existieren. Meistens sogar mit einem gewissen Recht, denn in welcher Berufswelt erreichen diese Grundwerte schon ihre Idealform? Für den Jugendlichen verbindet sich mit diesen Werten aber die Bereitschaft zur Zuversicht, mit der er seinen Berufsweg beginnen will. Heißt dieser Weg für ihn doch Weg in die Zukunft. Hört er doch seit dem Schulabschluß von den Erwachsenen immer wieder das ermunternde Wort: "Nun beginnt das wirkliche Leben."

Im Umfeld Beruf spürt der Jugendliche nicht nur die divergierenden Einstellungen, er erlebt permanent die Gefährdung des Kontinuums seiner Werterfahrungen. Grundsätzliche Werte wie Mitmenschlichkeit, Respekt und Solidarität werden wohl fortwährend erwartet, aber Eigenschaften wie Durchsetzungswille, Leistung und Erfolg werden als hauptgültig gewertet. Nicht Konvergenzhaltungen geben die entscheidenden Maßstäbe, sondern Konkurrenzhaltungen.

In der Berufswelt erlebt der Jugendliche Werte als neu vermessen, als definitiv verordnet, nicht mehr als Aufgabe für einen Dialog. Hier gilt z.B.:

> "Die wirtschaftliche (Markt)Ordnung ist der Bereich der Freiheit; Gleichheit ist Sache der Berufsbildung; Gerechtigkeit ist ein Ziel des Verteilungskampfes, und Solidarität Gebot der Sozialpolitik." (3)

Plötzlich sind es neue Wertdominanzen, die sich in seinen Lebensplan drängen. In der Verbindung von Erfahrung, Denken und Fühlen entsteht eine Gestimmtheit von Sorge zwischen Angst und Kompromißlosigkeit. Durch Verordnungen und Regelungen wird die physische Belastungsfähigkeit am Arbeitsplatz sorgfältig beobachtet, aber um die psychische Belastungsfähigkeit kümmert sich niemand. Immer weniger erfährt der Jugendliche, daß seine Arbeit wertvoll ist; immer mehr erkennt er,

> "daß nur noch wichtig ist, was er bringt." (Schülerbemerkung)

Er macht eine Erfahrung, die ihm schon bald zu einer aufgezwungenen Haltung wird:

> "Er muß es bringen, weil es wichtig ist." (Schülerstimme)

Diese Erfahrungen lassen das Sinn- und Wertstreben verkümmern, das Geltungs- und Machtstreben wuchern.
Die Berufswelt läßt diesem Jugendlichen nur wenig Spielraum. In ihr sind mehr oder weniger Ablaufsysteme, die mitzuvollziehen sind, und je größer die Eingepaßtheit, um so besser ist es, Sie zu zerstören könnte gefährlich werden. Bedeutende Lebensakzente werden im Beruf kaum gesetzt. Es ist mehr ein Mitziehen und Mitgezogenwerden. M.E. fließt durch diese Erfahrung eine zähe Unlust in den psychischen Grundstrom der jugendlichen Gestimmtheit. Auszubildende erfuhren, daß der Wille zum Gestalten, Formen, Entwerfen, Entwickeln, d.h. zur Kreativität,

eher als hinderlich angesehen, anstatt gefordert wird. Resignation und Frustration haben in dieser Erfahrung einen wesentlichen Nährboden. Darauf macht auch Mohler aufmerksam, der nach den Züricher Krawallen folgenden Kommentar schrieb:

> "Den Jungen reicht eine Existenz aus Wirtschaft und Wohlstand nicht als Leben. Die rebellische Jugend hat nicht unrecht, wenn sie vorwirft,... eine Gesellschaft geschaffen zu haben, in der der einzig gültige Maßstab für eine menschliche Existenz der Erfolg sei und jegliche menschliche Schöpfung, die nicht unmittelbar in Franken umzusetzen ist, der Verachtung, dem Spott, oder auch dem Unverstand zum Opfer falle." (4)

Ich verstehe es als eine Ausflucht, wenn gesagt wird:

> "Sie nehmen aber doch, was immer sie kriegen können." (Ausbilder)

Natürlich greift auch Jugend nach den ökonomischen Werten. Sie passen sich auch in die Konkurrenz ein. Nur spüren sie dabei das Ungenügen,spüren, daß dies nur ein Teil, und nur ein vordergründiger ist, daß Wesentliches fehlt. Mohler hat Recht, wenn er sagt, alle Jugendlichen sind anfällig, um aus dieser Grundstimmung heraus "zu explodieren". "Die Wohlstandskinder"rebellieren, sie schlagen Wunden, weil sie im Aufbau einer idealen Welt bedrängt und seelisch verwundet worden sind. Dabei bedürfen gerade sie des Schutzes "vor seelischen Verwundungen" (Guardini). Jugendliche haben nichts gegen Nutzwerte, nur erfahren sie, daß diese im Kern Verbrauchswerte sind und damit nicht Sinnwerte sein können. Die Zwiespältigkeit prolongiert die Verwundbarkeit. Nutzwerte drücken sich letztlich in Summen aus, und Summen erreichen keine seelischen Tiefen. Lernen muß die Jugend heute viel, aber nur wenig davon ist entscheidend für die Persönlichkeit, nur wenig entscheidend für ihren Lebenssinn.

Ich frage oft in Klassen der kaufmännischen Berufsschuljugend, wer denn wohl bereit sei, unter erheblichen Einkommenseinbußen in einen Beruf überzuwechseln, um dafür mehr Verantwortung tragen und Ideen einbringen zu können. Es sind immer fast alle Schüler, die sofort bereit wären. Wo aber ist dieser Arbeitsplatz? (5)

Das Lebensfeld Beruf, diese Feststellung trifft sicherlich nicht nur für Jugendliche in kaufmännischen Berufen zu, hält für den heutigen Jugendlichen mehr Besorgtheit als frohe Zukunftsaussicht bereit. Die Sorgen fangen bei der Berufswahl an. Nur wenige kommen in den Beruf, der persönlichen Wünschen und Neigungen entspricht. Ständige Nachfragen in Berufsschulklassen ergeben, daß eine große Mehrheit der Jungen und Mädchen einen Beruf ergriffen hat,

"der halt noch zu haben war!" (Schülerantwort)

Einigen gelingt in der Ausbildung noch ein Wechsel; einzelne gehen mutig in eine zweite Lehre, um dann endlich "das Glück des gewünschten Berufes" (Schülerstimme) zu erreichen. In dem Halt-Noch-Berufs-Bewußtsein derjenigen, die einen ungewollten Beruf ausüben, liegt ein Reservoir an Unzufriedenheit, das nicht übersehen werden darf.

Eine Zuspitzung erhält die Besorgtheit dieser Jugendlichen vor der Prüfung. Es tauchen bedrückende Fragen auf wie: Ob man wohl vom Ausbildungsbetrieb übernommen wird, oder ob man schnell wieder eine neue Stelle findet, oder ob der endgültige "Ernst des Lebens" mit Arbeitslosigkeit beginnt?
Es ist oft eine große Bitterkeit in den Äußerungen der jungen Menschen zu erkennen. In die Frage nach dem Wert ihrer Ausbildung strömt zusätzlich das Empfinden, sich irgendwie wertlos zu fühlen, vor allem dann, wenn sie

sich als bloßes Objekt in ihrem Selbst und in ihrer Individualität erleben. (6)

Vielleicht ist das Gefühl, nicht hinreichend ernst genommen zu werden, nicht ganz so gnadenlos wie das Gefühl, unerwünscht zu sein, aber es nähert sich ihm sehr. Es verleitet manche Jugendliche dazu,

> "sich in passivem Widerstand zwar äußerlich zu fügen und anzupassen, innerlich aber unbeteiligt zu bleiben und ... Mitarbeit zu versagen, oder aber, das alles durch aktiven Widerstand zu bekämpfen." (7)

Der aktive Widerstand wird von einer Minderheit gewagt; die Mehrheit weicht aus in eine subjektive Libertinage, in einen Bereich, in dem man sich wenigstens vor sich selbst für wertvoll halten kann. Man tut es dort am stärksten, wo der Gegendruck am geringsten ist, im Bereich von Moral und Religion.

Es wäre zu einfach, würde man dieses Verhalten nur als Ausbruch aus bestimmten Wertwelten oder Werthaltungen einstufen. Diese Divergenzen sind auch zu verstehen als ein Suchen nach eigener Zukunft, eigener Einschätzung, nach Innewerden der eigenen Persönlichkeit, nach einem Stück Sicherheit persönlicher Verhaltensformen. Es ist ein natürlicher Lebensdrang zu einer ICH-INSEL persönlichen Bewußtseins gegen den Druck der Berufswelt. Der Mensch muß und will er selbst sein. Den Lebensbereich Beruf, so ist zu konstatieren, erfährt der Jugendliche primär als einen großen Warenhandel, nur begrenzt als einen Ort von Werterfahrung und Wertvermittlung.

3.5 Der Lebensbereich Gesellschaft

Im Lebensfeld Gesellschaft braucht es mit der Werterfahrung auch schon des Wertzeugnisses und darum der Freiheit, sonst

> "gerät der Mensch in die Gefahr,seine Tiefenkräfte, ja die Tiefendimension seines Menschseins überhaupt, verkümmern und einschrumpfen zu lassen ..." (1)

Freiheit ist notwendig, denn sie

> "... beinhaltet die Fähigkeit, über uns selbst zu verfügen." (2)

Was diese beiden Zitate verbindet, ist das Wissen um die Freiheit als einer Tiefendimension des Menschseins,

> "als einer Existenzweise des Seins" (3),

als eines Erbgutes des Menschen, das ihm vom Unbewußten ins Bewußtsein strömt. In der Freiheit erlebt sich der Mensch selbstwertend als Individuum. Die Freiheit befähigt ihn zur sozialen Verbundenheit; befähigt ihn,einzugehen

> "in das Miteinandersein einer Vielheit von Menschen, ihre Verbundenheit, Erfahrungen und Reaktionen zu teilen." (4)

Auf dem Lebensbogen des jungen Menschen hat die Freiheit eine besondere Bedeutung. Sie sichert ihm die Möglichkeit, Entscheidungen treffen zu können. Der Jugendliche bedarf der objektiven Wahlangebote, die ihm die größtmögliche Wahl, also Freiheit, garantieren. Die Freiheit als Grundwert ist ein Wesenssignum der Würde, was ein junger Mensch erfahren sollte. Er braucht sie zur Erschließung seiner seelischen Grundschichten. Er bedarf der Wahlfähigkeit, um den psychischen Grundkonflikt von Wollen und Sollen, von sinnlichem Begehren und sinnlicher Gier bestehen zu können. (5) Im Drang der Freiheit spürt der junge Mensch, daß er nicht nur ein pathisch Erleidender sein darf, sondern vor allem auch ein aktiv

Gestaltender sein sollte:

> "Wenn der Mensch aus einem aktiven Affekt heraus handelt, ist er frei, ... handelt er dagegen aus einem passiven Affekt heraus, so ist er ein Getriebener, das Objekt von Motivationen, deren er sich selbst nicht bewußt ist." (6)

In Diskussionen mit Jugendlichen über Lebensprobleme wird immer wieder deutlich, daß ihnen die Fähigkeit zum Durchdenken und Weiterdenken eines Problem fehlt. Sie wiederholen Formeln, die man selbst schon oft gehört hat. (7) Sie greifen keine Probleme auf, die sie persönlich betreffen, sondern reden davon, was man ihnen problematisiert hat. Sie orientieren sich nicht existentiell an sich, so wie sie sein sollten, sondern an dem, was ihnen eingeredet wird, wie sie sein sollten. Oft erscheinen sie wirklich als "Der verallgemeinerte Andere".(8) In der Darstellung - Selbstwertung in der Fremdwertung - wurde schon aufgezeigt, wie oft sich die Wertorientierung einer ganzen Klasse nach den "Vorbemerkern", "Wortführern", nach den "Opinion-Leaders" richtet. "Die schnellste Zunge" bestimmt immer das Gespräch. Selbst das Vokabular wird in die Nachrede übernommen. Diese "Übernahmen" aufzulockern ist mühsam, vor allem dann, wenn sie emotional aufgefüllt sind. (9)

3.5.1 Die "Logoinfektion"

Die Frage der Opinion-Leaders bedürfte in unserer Gesellschaft, vor allem mit Blick auf die Medien, einer sorgfältigen Aufarbeitung. In Entsprechung zu V.E. Frankl's Begriff Logotherapie läßt sich m.E. der Begriff Logoinfektion setzen, denn das heutige Schlagzeilen-Gerede ist wie eine Bewußtseinsinfektion, die vor allem junge Menschen ergreift. Bezogen auf Freiheit, verstanden als

bewußtes Aufnehmen von Werterfahrungen und gewähltes Entfalten von Wertauffassungen, ist hier mehr von einer Zuschüttung des personalen Inneseins zu sprechen. Bei Jugendlichen äußern sich vielfach gleiche Erregungen, gleiche stereotype Denk- und Gefühlsgrößen, zeigen sich gleiche Haltungen. Es ist ein Erfahrungswert, daß an der Zuschüttung des personalen Inneseins unsere Medien einen Hauptanteil tragen. Sie stellen sich weitgehend als Negativ-Medien dar. Sie erweisen sich als die Marktschreier unseres Zeitgeistes. Das, was gefällt, verstärken sie, um es noch gefälliger zu machen. Sie spielen Minderheiten und Einzelheiten zu gewichtigen Faktoren hoch, leuchten Randverhalten aus, wie schon gesagt wurde, sind allzu oft Sammelbecken des Minder-Wertigen, ihr Oberwert scheint Indezenz zu heißen. Man mag das registrieren und tabellisieren, aber ändern tut sich nichts. Die psychische Differenzierung des jungen Menschen, der diesem Dauerschlag von "Nußknacker-Liberalismus", wie Pankraz sagt (1o), ausgesetzt ist, wird dadurch schwer belastet. Für die Medien sind Werte das "neue Tabu", erst recht die religiösen Werte. (11) Sie vermitteln eine Welt, die dem Jugendlichen eindimensional negativ erscheinen, zur Resignation und zur Verfallenheit ans Negative führen muß. Noch bedrohlicher wird es, wenn man das Negative als Freiheit emotional postuliert. Als mögliche Folgen lassen sich u.a. diese nennen:

> "Unfähigkeit zur Sinnfindung,
> Ausbrechen aus der Gesellschaft,
> Flucht in den Rausch aller Art,
> Labilität, verschärfte Konflikte." (12)

Außerdem drückt die Dauerberieselung durch das Negative die Bedeutungsschwelle für das Gute und Wertvolle recht hoch. Nur dichte und aufdringliche Reize erreichen noch die Aufmerksamkeit. (13) Normaler Lebensalltag bleibt

dabei ohne Bewußtwerdung.
Es muß wohl ein "ungeheures Erbe" (14) an psychischer Energie komplementär zum Bewußtsein im Unbewußten angelegt sein, daß bis heute die große Mehrheit unserer Jugendlichen dennoch "ihre Bahnen" (15) findet und auch zu einem eigenen Wertzeugnis kommt. Wenn C.G. Jung sagt, daß es die

> "absolute innere Ordnung des Unbewußten ist, die ... Zuflucht und Hilfe in den Erschütterungen des Lebens bildet" (16),

dann klingt in diesem Zusammenhang seine Lehre über die Kräfte des Unbewußten sehr hoffnungsvoll. Sie läßt auch diese "verschüttete Jugend" optimistisch sehen, obwohl viele Jugendliche diese Meinung mit verspäteter Reife, sogar manchmal mit einer infantilen geistigen Undifferenziertheit entgelten müssen. (17) Auch wenn man Pessimist ist, stellt sich die Frage: Bewirkt dieser "Negativtrend" auf Dauer nicht eine solch tiefgehende Umstimmung des Grundwertgefühls, daß sie ins "kollektive Unbewußte" eindringt? "Werden (sie) wir nicht mehr erwachsen?" (18) Oder setzt ein resistent gewordenes Selbstbewußtsein zu einer neuen Stufe der Evolution an, aus der ein erhöhtes Eigenwertbewußtsein erwächst?

3.5.2 Fluchtweg Subkulturen

Über Subkulturen wird heute viel gesprochen und geschrieben. Für viele ihrer Beschreiber und Kritiker sind sie Zellen der Umwertung der Gesellschaft oder Auflehnung gegen die Welt der Erwachsenen. Aus meinem Mitleben mit Jugendlichen möchte ich hier auf eine wichtige Entlastungsfunktion verweisen, die sich dem Jugendlichen in den Subkulturen bietet und die zum Aufbau seiner Persönlich-

keit notwendig ist. Meiner Meinung nach sind Subkulturen für den Jugendlichen Fluchtwege, da er dem Dialog mit der Welt noch ausweichen muß, weil der innere Dialog mit den eigenen Seinskreisen noch nicht abgeschlossen, d.h. noch nicht gelungen ist. Nach Lersch ist beides zugleich in dieser Phase einfach noch nicht möglich.

Man könnte mit der banalen Frage anknüpfen, warum unsere Jugend wohl science-fiction in Wort und Bild so sehr liebt. Eine mögliche Antwort wäre, weil science-fiction eine Zukunft vorstellt und Zukunft zuerst immer ein Traum ist. Träumen dürfen heißt, sich nach dem Leben, nach einem phantastischen Leben sehnen dürfen. Unsere Jugendlichen werden auf den ihnen zugewiesenen Lebensfeldern im Träumen-Dürfen und Vorstellen-Dürfen weitgehend behindert. Für Phantasievorstellungen bleibt ihnen in der Schule, im Beruf und in der Freizeit zu wenig Zeit. Selbst das Hobby, das man heute modisch auszuüben hat, ist längst zur Leistung geworden. Wer z.B. in seiner Freizeit Sport betreibt, hat Ausschau zu halten nach einem Siegertreppchen, auch wenn es auf der untersten Klasse zu finden ist.

In der alltäglichen Leistung sucht Jugend nach Freiräumen, nach Nischen für Träume, sie sucht Ablenkung, Entspannung und Ausgleich u m d e r s e e l i s c h e n G e s u n d h e i t w i l l e n. Ein junger Mensch, der nicht träumen darf, entwickelt auch keine Kraft, sich ins Leben zu kämpfen.

Die Sehnsucht nach Nischen der Träume treibt Jugend dann oft in die Nische des Drogen-Versuchs. Süchtig werden wollen sie alle nicht. Das Verheerende ist, daß auch der Dealer diese psychische Nische kennt.

Der Bereich Subkulturen ermöglicht dem jungen Menschen noch jene Spontaneität, die seine Entwicklung verlangt, die als höchste erlebte Qualität von Freiheit seine Seele

beflügelt. Träumen dürfen gehört zur Balance der psychischen Energetik; Träume sind Ruhe-Nischen der psychischen Ökonomie. Auch in Fachleistungen sind Phantasien wichtig:

> "Die neue Qualität, welche die Spontaneität in der menschlichen Freiheit erreicht, hängt unmittelbar mit der in der Personalität erreichten höheren Stufe der Individualisierung zusammen. Individualität und Spontaneität stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander." (19)

Sie stehen mitten im Lernprozeß der Ausgewogenheit zwischen Kontakt und Distanz zur sozialen Umwelt. (2o)

Es ist auch möglich, diese Subkulturen als eine Parallelwelt zu deuten, die neben der Welt der Erwachsenen existiert. Jugend erlebt heute oft, daß die Erfahrungen der Eltern und der Älteren in mancher Hinsicht nicht mehr stimmen und auf vielen Gebieten nicht mehr ausreichen. Sie erleben Trendentwicklungen, z.B. das Anwachsen von Waffenarsenalen oder, daß

> "ein falsch kalkuliertes Risiko oder ein einziger Rechenfehler die Welt in eine Vernichtung stürzen können, gegenüber denen sich Entsetzen wie Hiroshima und Nagasaki wie Laboratoriumsversuche ausmachen." (21)

In die Parallelwelt Subkultur können Jugendliche zum einen ihre Enttäuschungen, ihre apathische Gleichgültigkeit und ihre Angst hineintragen, und zum anderen kann sich dort aber auch aggressives, depressives oder destruktives Verhalten erst entwickeln. In seinen Subkulturen sieht der Jugendliche eine Möglichkeit, seinen Eigenwert und Selbststand zu testen, eigenen Wertunsicherheiten auszuweichen. Die Subkultur ist für ihn eine geschlossene Welt, der er sich gewachsen fühlt. Wo selbst seine Schulen ihm zu unüberschaubaren Großbetrieben werden, findet er in ihr die kleine Welt. Suchen und Flucht werte ich als Zeichen dafür, daß Jugend mehr kleine Welten braucht.

3.5.3 Sitte und Religion als Bereiche für die Internalisierung von Werten

Im empirischen Teil der Arbeit wurden die Divergenzaspekte der Generationspositionen des Früher und des Heute aufgezeigt. Die dabei herausgestellte Position einer gegenseitigen Verunsicherung von Kontinuität und Aktualität soll hier noch einmal an den beiden Bereichen - Sitte und Religion - die wohl zu den bedeutendsten Wertvermittlern und Werterziehern gehören, verdeutlicht werden.

Beide Bereiche haben ihre Wurzeln im Psychischen, sie sind der Ausdruck einer "DU-WIR-Beziehung". (22) Für den Menschen sind sie "Erlebnisbahnen" (Nosbüsch), die für seine Geborgenheitserfahrung von Bedeutung sind. Bedeutungen verweisen auf Werte. Ihre Internalisierung ist auf die Spannung von Kontinuität und Aktualität angewiesen. Bleibt zu fragen, ob Sitten in dieser Spannung aufgehoben werden und ob sie veraltet der Position des Früher angehören? Dazu eine Antwort:

> "Sitten heißen wirksame Regeln, die ohne Gesetzeskraft in einer Gruppe von Menschen über einen relativ längeren Zeitraum das Verhalten der einzelnen bahnen." (23)

Insofern lassen sich Sitten in einem Kontext der Sinnhaftigkeit einer inneren Erfahrung von Werthaftigkeit einordnen.

> "Sie sind Modell des Verhaltens und der Eingliederung in die Gesellschaft ... Man kann die geltenden Sitten als Grammatik menschlichen Verhaltens bezeichnen; ihre Beobachtung wird ebenso erwartet wie die der Grammatik und Syntax im menschlichen Sprechen ... Formulierte sittliche Normen werden auf lange Sicht nur erfolgreich, wenn sie in Sitten Gestalt gewinnen ... Werden jedoch die Sitten unkritisch als bindend angenommen, dann verknöchern und entarten sie und können die Menschen hindern, über das bloß konventionelle Niveau ... hinauszuwachsen." (24)

Durch diesen elementaren Vergleich erweisen sich Sitten als ein tiefes menschliches Wertsystem, als ein Wertnetz, in dem sich der Mensch dynamisch bewegen kann, da es spannungsreich und damit aktualisierungsfähig ist. Sitten als Vermittler von Bedeutungen tragen Werte in sich, die zur Sittlichkeit und zur Persönlichkeit führen.

Der Widerpart der Sitten ist der Dezisionismus, der im Denken der Gesellschaft weit verbreitet ist und auch auf die Empfindungswelt der heutigen Jugend übergreift. Er unterläuft Wahrheiten - Wahrheit als entscheidender Grundwert - und ersetzt sie durch Mehrheiten. Äußerlich bietet sich der Dezisionismus als Meinungsboom dar, als eine "Lebensgrammatik", die permanent fortschreibbar ist. Man muß dazu nur die Mehrheit erreichen. Jugend mit ihrem Feinsinn spürt das Unzureichende, sie weiß, daß Wahrheit auch bei einem Einzigen sein kann. Jugend spürt, daß Werten nicht durch Abzählen ersetzbar ist, nur ist sie noch nicht fähig, das versteckte Problem zu sehen. Die Grammatik menschlichen Verhaltens wird deshalb vordergründig in die Außenbereiche des Lebens verschoben. Die Verhaltensformen konzentrieren sich weitgehend auf Sitten, die mit Essen und Trinken zu tun haben. Diese werden z.T. abgöttisch gepflegt. Der Genuß bekommt Überbedeutung und dennoch gibt er dem Menschen ein Ahnen von Bedeutungslosigkeit.

Parallele Erlebnis- und Verhaltensbahnen verlaufen im Bereich des religiösen Lebens. Hier hat Jugend eine sehr tiefe Ahnung von Grenzenlosigkeit. Das eigene Ungenüge begleitet sie wie ein Schatten. Das Sehnen nach Beständigkeit im unbeständigen Tagesgeschehem fordert sie zu einer großen Bereitschaft an Hoffnung heraus. Jugend weiß, daß Hoffnung auf das Endgültige mit Glaube und Religion zu tun hat. Sie weiß um Religion als einer Grammatik des

Verhaltens zum Ewigen hin. Was sie verunsichert ist, daß Religion zu sehr in Sitten und Bräuchen angeboten wird. Werden diese Sitten und Bräuche dann auch noch stark in den profanen Bereich von Essen und Trinken angesiedelt, so müssen sie doch heftig angezweifelt werden. Daß Äußerliches als Ersatz gilt, wo Endgültiges gefragt ist, können junge Menschen nicht ernst nehmen. Die Weihnachtsfest-Diskussion unter Jugendlichen in den letzten Jahren macht immer wieder deutlich, daß der äußerliche Rahmen abgelehnt und beschimpft wird.

Es gibt z.B. religiöse Texte, die unsere jungen Menschen sehr nachdenklich stimmen können. Beispielsweise ein Text von Augustinus:

> "Und preisen will Dich der Mensch, ein kümmerlicher Abriß Deiner Schöpfung, ja der Mensch, der herumschleppt sein Sterbewesen." (25)

Was das Tremendum, das Fascinosum, das Numinose sein soll, können sie nicht artikulieren, nur durch Schulterzucken gestikulieren, aber sie können sich mit dem Empfinden von Augustinus identifizieren:

> "Ich will Dich suchen, Herr, mit meinem Rufen, ... es ruft Dich mein Glaube. Fassen sie Dich, Himmel und Erde? ... Erfüllst Du sie und bleibt etwas über, weil sie Dich nicht fassen?" (26)

Wo ist heute die Hilfe, die mit ihnen in der Sehnsucht nach Grenzenlosigkeit die Grenzen der Religion zum Glauben hin durchbricht? Zum christlichen Glauben hin, "zu dem, der uns verkündet wurde!" (27) Glaube als eine Berührung des Unendlichen ans Leben (28), aufgenommen "in die innere Einheit von Sein und Leben", wer lebt dies den jungen Menschen personhaft vor? Die Eltern? Die Familie? Religiöse Wertergreifung muß von religiöser Wertergriffenheit motiviert werden. Für diesen Interiorisationsprozeß wären Eltern und Familie der natürlichste

Ort. Familie als die natürliche Basis des Lebens ist auch die natürliche Basis für Sinnbewältigung. Sie ist der natürliche endliche Raum, der an erster Stelle zur Raumüberschreitung befähigen kann. In ihm kann man es wagen, sich zu öffnen, weil man sich geborgen fühlt.

Wenn man junge Menschen an die Religion heranführen und ihnen die Werthaftigkeit der religiösen Welt nahe bringen will, muß man sie nachdenklich machen. Religion erfordert das Denken, weil gerade ihre Werte das Denken in Pflicht nehmen. Religiöse Werte führen nicht nur zum Göttlichen und "entschwinden" dort, sondern sie führen immer direkt zum Menschen zurück. Werte nehmen das Denken nicht nur für Gott in Pflicht, ebenso auch für den Menschen. Diese psychische Verbindung ist für Jugendliche nur langsam erschließbar. Um sie erleben und erfahren zu können, muß das Vorbild "vor ihnen hergehen". Jeder Jugendliche trägt, wie jeder Mensch, die Fähigkeit zu einer Antwort in sich. Ebenfalls ein Gottesbild, und zwar im Sinne von C.G. Jung, der von Schär interpretiert wird:

> "Gott wird nicht erdacht und ersonnen, nicht durch Denken und Begriffsbildung ausgeschöpft, sondern er wird erlebt!" (29)

Werte gründen tiefer als Gedanken. Religion, als Stimme des Inneren, hat ihre Wurzeln im Unbewußten. Sie ist Revelation, ist

> "eine Eröffnung der menschlichen Seelentiefe, eine Offenbarung, also zunächst ein psychologischer Modus, womit bekanntlich nichts ausgemacht ist darüber, was sie sonst noch sein könnte." (3o)

Führt man diesen Gedanken zur christlichen Offenbarung hin fort, so schließt sich gleichsam ein Kreis. Die "göttliche Offenbarung" als Wort Gottes an den Menschen korreliert mit der "menschlichen Offenbarung" als Revelation seiner persönlichen Sinntiefe. Da Gottes Offenbarung dem

Menschen das allgemein Menschliche, das Humanum, zur Pflicht und Verantwortung gibt - man denke an die Bergpredigt (31) - erlebt er es, aus sich heraus und über sich hinausgerufen zu werden.

Religion und Glaube erschließen dem Menschen ein großes Wertfeld an Menschlichkeit:

> "Die Funktion der Religion leistet einen wesentlichen Beitrag zum Gesamtaufbau des Menschen, und zur vollen Verwirklichung der Persönlichkeit gehört lebendige Religion." (32)

Jugendliche leiden heute im religiösen Bereich an einer "aktuellen Not". (33) Sie erfahren zumeist das Endliche dem Unendlichen als kontradiktorisch gegenübergestellt. Es begegnet ihnen in vielen Formen von Säkularisierung, wobei sie aber spüren, daß es kein endgültiges Loskommen vom Unendlichen gibt. Sie werden hineingezogen in den Verdrängungsmechanismus der Nützlichkeit, aber Verdrängung empfinden auch sie als eine Form von Negation. Dazu wissen sie sich bedrängt von den Ersatzwelten der Ideologien, die sich oft missionarisch gebärden und ihre drängenden Kräfte eigentlich aus dem Religiösen holen.

In dieser aktuellen Not sehen Jugendliche nur noch einen Weg als sinnvoll, den des Ausweichens. Sie nehmen es gerne an. wenn ihnen das Religiöse als Wertsystem ganz auf Konfessions-Charakter gestellt und dem rein privaten subjektiven Lebensbereich zugewiesen wird. Hierdurch bietet sich Gelegenheit, eigene Entscheidungsunfähigkeiten dahinter zu verbergen. (34)

Ein junger Mensch erkennt noch nicht schnell genug, wenn Wahrheit durch Exaktheit und Richtigkeit ersetzt, "wenn die Einheit des Ganzen" unter "der Vielheit der Teile" (35) verschüttet, wenn die Pluralität des Seins zum absoluten Pluralismus aufgebläht und wenn die dann folgende Wertun-

durchsichtigkeit als Wertfreiheit deklariert wird. Erspürt er aber diese Problematik, dann bleibt ihm nur der Fluchtweg in die Gleichgültigkeit. Der Mensch sucht Fluchtwege (Graham Greene), wenn er sich überfordert fühlt. (36) In dieser Gleichgültigkeit fühlen sich viele Jugendliche sogar recht gut, indem sie Gleichgültigkeit Freiheit nennen.

M.E. greift auch hier die Autonomie des Unbewußten korrigierend ein. Bei den Untersuchungen zur Selbstwertfindung hat sich gezeigt, daß sich das religiöse Selbstwertgefühl vor allem in einem hohen Hoffnungspotential ausdrückt. (37) Daraus ist zu schließen, daß auch Ideologien der Vernunft nicht auf Dauer der Kraft des Unbewußten standhalten (38), denn die "außenangepaßten Reaktionen" sind kein Ersatz.

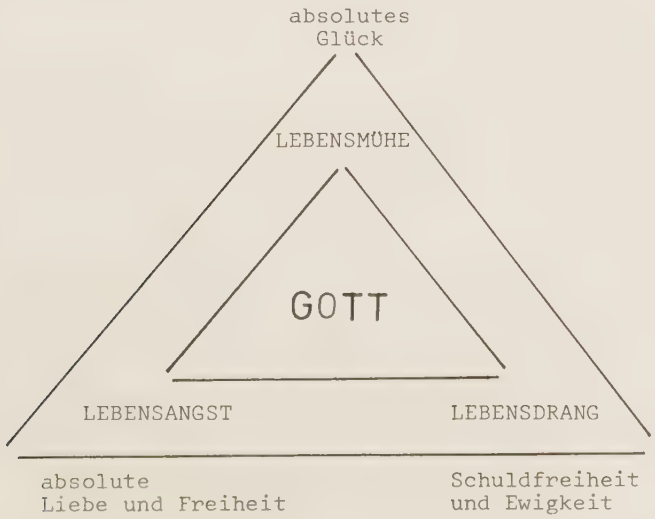
3.5.4 Naturwissenschaftliches Denken behindert die Internalisierung religiöser Werte

Als ein Charakteristikum der reifen Persönlichkeit sieht Allport die einigende Lebensphilosophie, die als Grundmuster des Ernstes allem Handeln inne sein muß. (39) An diesem Grundmuster werden viele Lebenserfahrungen mitzeichnen; das, was Religion und Glaube dazu beiträgen, wird nicht fehlen dürfen. Religion und Glaube sind für junge Menschen vor allem ein wesentliches, lebendiges, psychologisches und erzieherisches Umfeld. Sie bieten Sinnantworten, die in das Urvertrauen hineinreichen. (4o) Den religiösen Werten eignen im besonderen Maße jene Anteile an Irrationalem, die allen Werten zukommen. Der Anteil an Irrationalität enthält gerade den Sinnanteil des Wertes für seine Lebensbedeutung. In religiöser Sicht

ist es der Anteil von Transzendenz. der die Werte bedeutsam macht, es ist der Anteil, der vor allem auch im Glaubensbereich sichtbar und erfahrbar zu machen ist. Bei einer erkenntnistheoretischen Prüfung könnte man diesen Anteil das sinnleitende Interesse nennen, das die Werte als Ziele erstrebenswert macht. Je tiefer der Wert im Glauben angesiedelt ist, um so größer ist sein sinnleitender Anteil, z.B. bei Werten wie Gnade, Sünde, Erlösung, Offenbarung, Bekehrung, Weiterleben nach dem Tode, Geist und beim Wert aller Werte - Gott.

Bei einem Bildvergleich scheint sich der Mensch in einem magischen Dreieck zu bewegen, innen auf den Bahnen der Lebenszwänge, außen auf den Bahnen der Lebensenthebung und als Mittelpunkt sieht er Gott (Göttliches). Das Interessante dabei ist, daß sich das Symbol des "wissenden Auges Gottes", das Symbol der Allwissenheit ergibt.

Figur 29: Die sinn-leitenden Lebensbahnen



Um zur Akzeptanz der Werte zu gelangen, bedarf es in der Erfahrungswelt vor allem des Deutungswortes, der Chiffren und Symbole, die den Anteil an Glaube vermitteln können. Das Wort prägt das Denken, das Denken füllt und enthüllt das Wort. Die Interdependenz von Denken, Wort und Sinn ist hier unabdingbar. So gesehen, bedürfen Religion und Glaube in besonderer Weise ihrer "eigenen Zeichen", die das sinnleitende Element ausdrücken können. Wenn sie ihre eigenen Zeichen verlieren, müssen sie verflachen und geraten in "die Übernahme rein organisierter Haltungen" (41), die das eigentliche Quale dann nicht mehr benennen und nur noch zu Haltungshüllen ohne Sinngehalt werden.

Diese Gedanken führen zum religiösen Wertsystem, dessen Krise dem jungen Menschen von allen Seiten mit vielen Argumenten bestätigt wird, dessen Krise auch festzustellen ist. M.E. ist es eine Krise des Verstänsnisses, denn es gibt ein Kernproblem, das als Generalbarriere ein Vermitteln und Aufnehmen dieser Werte behindert: Der Glaube, die Theologie - die Kirche - haben die ihnen gemäße Sprache weitgehend verloren.

Der Glaube steht heute einer naturwissenschaftlich orientierten und geprägten Generation gegenüber. Sprach man vor einigen Jahren von der "skeptischen Generation" (Schelsky), zuletzt von der "kritischen Jugend", so möchte ich diese Jugend die n a t u r w i s s e n s c h a f t l i c h e G e n e r a t i o n nennen. Redet man mit ihr von Gott, aber nicht mit Gottes Wort, sondern mit Worten der Naturwissenschaft, dann besteht Gefahr, daß Gott und Gottes Weisung als Teil des naturwissenschaftlichen Verständnissystems aufgefaßt werden. Dieser Teil wird ein Gegenstand unter Gegenständen, den man auch beiseite schieben und verändern kann. Die Sprache der Kirche ist ent-

sakralisiert, wie soll sie da noch den Anteil der Enthobenheit aus menschlicher Verfügung vermitteln können? Der Anteil der Transzendenz geht dadurch verloren. Hier helfen auch keine integrativen Modelle mehr.

Heutige Schulen sind naturwissenschaftlich ausgerichtet. und Jugend wird in ihnen naturwissenschaftlich geprägt. Das ist für jetzt und auf Zukunft hin notwendig. Ein Zurückdrehen ist nicht möglich und kann auch niemand wünschen wollen. Aber naturwissenschaftliches Denken ist ein Denken in Teilen, Analysen, Summen, Mengen und Maßen. Wer denkt hier nicht an den Medizinerspruch, bei Operationen noch keine Seele gefunden zu haben, oder an den oft zitierten Ausspruch Gagarins, er habe hinter den Wolken am Himmel Gott nicht gefunden. Naturwissenschaftliches Denken ist nicht notwendig ein Denken vom Sinngrund her, aber es kann ein Denken zum Sinn- und Urgrund hin werden. Es kann auf die Spuren, auf die Bedeutsamkeit des Urgrundes verweisen, aber es kann nicht mit ihm in einen Dialog eintreten. Die naturwissenschaftliche Wertwelt ist im Begreifen begrenzt. (42) Begriffe der ökonomischen Wertwelt können keine Transzendenz vermitteln, z.B. führt das Reden vom hl. Brot nicht zu dem Sinninhalt der Reden Jesu. Die Wert- und Sinnwelt des Glaubens bedarf zu ihrer Internalisierung einer eigenen Begriffswelt. In technischen Kategorien läßt sich der "Erbarmer des Erbarmens" nicht gut vermitteln,

> "der Schöpfer, der seine Schöpfung umfängt, ... das unendliche ICH, das alles zum DU macht" (43),

läßt sich nicht mit biologischen Begriffen zur Verinnerlichung führen.

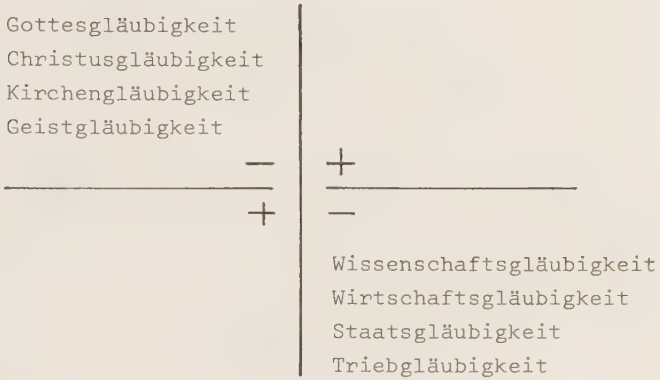
> "Gott ist nicht ein Gegenstand unter Gegenständen, ... nicht durch Abstrich zu finden, und nicht durch Abstrich zu lieben" (44),

und deshalb auch nicht gegenständlich auszuformulieren.

Die Wertwelt, die der Glaube vermittelt, braucht ihre eigene Sprache und ihre eigenen Wortinhalte, sie braucht ihr wesenseigenes Instrumentarium des Transfers. Für den naturwissenschaftlich geprägten Jugendlichen hat Wahrheit unbewußt die Struktur der Summe, nicht der Ganzheit. Die Krise der religiösen Werte - oder wie man es nennen will - ist m.E. ein Unvermögen der Deutung und damit der Vermittlung ihrer Bedeutsamkeit. In der Berufserfahrung stoße ich immer wieder auf diesen Kern, wodurch sich erklärt, daß Religiöses für die Jugendlichen so oft ein Nicht-Wert bleibt.

So, wie der Schöpfer mit seiner Offenbarung die Schöpfung umfängt, brauchte es eine gläubige Wortwelt, die die Begriffswelt der Wissenschaft aufnimmt und transzendiert. Das Auffüllen um die theologischen Inhalte müßte die Religionspädagogik leisten. Sie ist jedoch mehr oder minder immer ein Echo allgemeiner pädagogischer Modelle und deren Vokabular. (45) Angeboten "im Kleid der Gebrauchswelt und Wissenschaftswelt" kann dieses Vokabular die seelischen Tiefen, in die der Glaube führt, nicht ausloten. Darum bleibt nur das Ausweichen in "das Elend der Alternativen", wie H. Horn es formuliert. Nur ist es nicht das Elend der Alternativen, das unsere Jugend verwirrt, sondern die Alternativen machen den Glauben zum Elend und damit unverständlich. Das ahnen sogar die Jugendlichen im Umgang mit Texten. (46) Sie verstehen plötzlich, daß sich Christus im politischen Vokabular nicht oder nur sehr verkürzt finden läßt. (47) Wertverschiebungen sind in nuce oft nur Begriffsverschiebungen. Legt man z.B. die Stufen der Wertverschiebung zugrunde, wie Thomas von Aquin sie formulierte, so ergibt sich ein Schema, das nach meinem Empfinden zur Nachdenklichkeit zwingt:

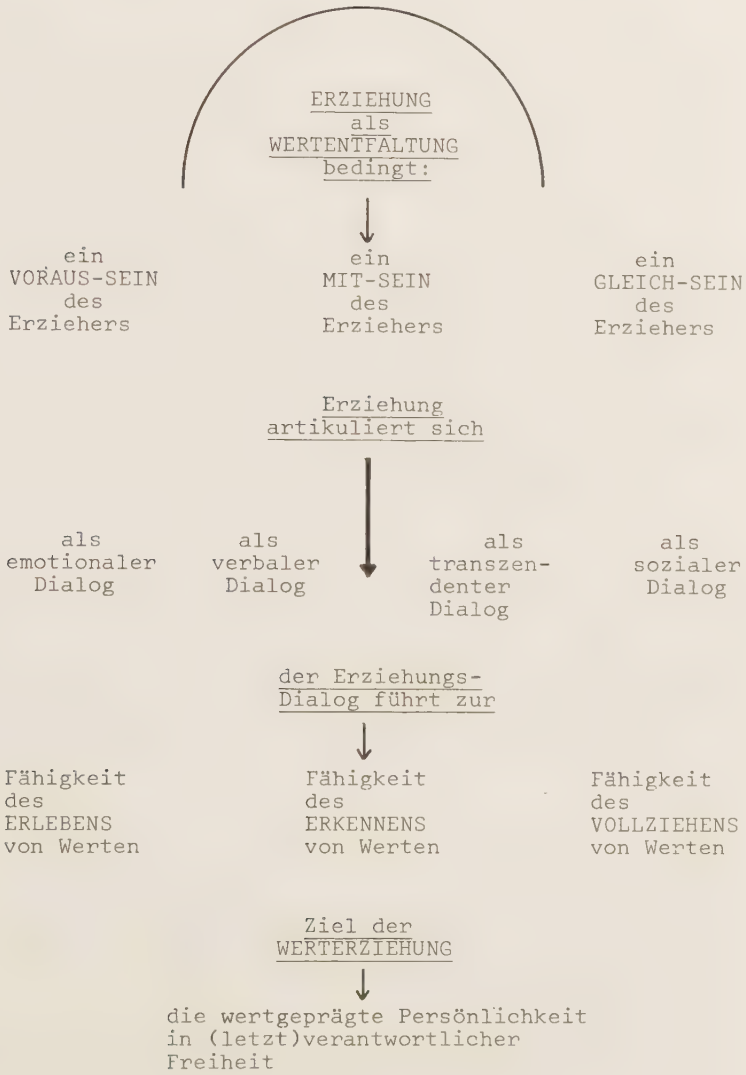
Figur 3o: Stufen der Wertverschiebungen



Wertdefizite in den Lebensbereichen, so läßt sich zusammenfassend sagen, erfordern Werterfahrungen und Wertorientierungen. Unter die Vorgabe des Seins gestellt, sind Werte existentiell gesehen Würden, zu achtende Vorgaben des Lebens außerhalb der Verfügbarkeit der Lebensträger; intellektuell erweisen sie sich als Fragen, bedrängend als das Suchen nach den Qualitäten oder Bedeutsamkeiten des Seins; zum Sein gehörend, im Sein fundiert, erweisen sich Werte für den Menschen immer wieder als Probleme für das praktische Handeln, besonders für das pädagogische Handeln. Diese Vielschichtigkeit bedingt als Aufgabe an die Lebensträger den Auftrag zur Werterziehung. Werterziehung verstanden als ein Prozeß der Lebensentfaltung und Lebensgestaltung, als ein Voranbringen und Vorankommen, als eine Begleitung der liebenden Sorge und als ein dienender Dialog, die das Voraussein des Erziehers überbrücken. Der Ansatz einer so verstandenen Erziehung wurzelt nicht nur in einem Denken, das die natürliche Ur-

sprünglichkeit reflektiert, sondern sie auch transzendiert in die Ursprünglichkeit des "von Gott her - zu Gott hin". Durch diese beiden bestimmenden Prinzipien kann menschliche Willkür aus dem Verhalten des Erziehers und aus der Erziehung ausgeschaltet werden. Die nachgestellte Skizze erläutert Erziehung im Sinne einer W e r t e n t f a l t u n g aus christlicher Sicht, die nicht näher zu erläutern ist:

Figur 31: Erziehung als Wertentfaltung aus christlicher Sicht



3.6 Werte-orientierte Erziehungsarbeit

Der Auftrag für eine werte-orientierte Erziehungsarbeit legitimiert sich als pädagogische Verpflichtung infolge der aufgezeigten anthropologisch-psychologischen Grundannahmen, die den Menschen als ein sinn- und wertorientiertes Wesen ausweisen. Von dieser Wesensbestimmung her wird die Frage nach den Werten eine Frage nach dem Menschen. In allgemeinpädagogischer Sicht müßten Werte dann verstanden werden

> "als positive Eigenschaften von Personen, als wünschesnwerte Qualitäten zwischenmenschlichen Umgangs, als vorbildliche Orientierungen für individuelles und soziales Verhalten in Familie, Arbeit, Politik und Gesellschaft (), (die) ihre Bedeutung, Geltung und Werthaftigkeit ... aus dem im geschichtlich-gesellschaftlichen Prozeß entstandenen Konsens (beziehen)." (1)

Der Auftrag legitimiert sich auch aufgrund der erkannten Defizite, die sich bei der heutigen Jugend manifestieren. Reinhold Ruthes Feststellung, daß eine "profillose Erziehung" den Kindern und Jugendlichen mehr schadet als hilft, läßt sich u.a. mit den zuvor genannten Defiziten und Symptomen wie Gleichgültigkeit, Maßstablosigkeit oder Bindungsunfähigkeit und Haltlosigkeit eindrucksvoll belegen. (2)

M.E. ist Erziehung in nuce immer Werterziehung, denn Erziehung kann weder hypothetisch noch wertneutral sein. Hier folge ich Robert Spaemann, der bekanntlich sagte, daß ein Erzieher nur das weitergeben könne, von dessen Wert er selbst überzeugt sei und durch Erziehung immer Endgültiges stifte. (3)

Stellen wir die Frage nach dem Menschen, so stellen wir die Frage nach der Erziehung. Das aktuelle Interesse an einer werte-orientierten Erziehungsarbeit richtet sich

heute auch wieder auf pädagogische Theorieansätze, die eine ganzheitliche Entfaltung der Personalität des Menschen betonen und im Sinne Pestalozzis eine harmonische Bildung von "Kopf", "Herz" und "Hand" anstreben oder, wie es z.B. Dieter-Jürgen Löwisch in seiner Konzeption einer wertbezogenen Erziehung fordert, auch

> "das Gefühls- und Glaubensmoment als etwas für menschliches Leben Notwendiges dem Kind und Schüler aufzuschließen, aufzubauen und zu erhalten zu suchen in einer nüchternen, zweck- und interessenorientierten, kalkulierbaren und Menschlichkeit verlustig gehenden Welt." (4)

Für eine wertpädagogische Diskussion habe ich bereits in Kapitel o.4 Erziehungsansätze von Teilhard de Chardin und Jacques Maritain skizziert, die sich in ihrem Duktus an der personalen und sozialen Individualität des Menschen orientieren und mit Blick auf eine werte-orientierte Erziehungsarbeit das betonen, was es im Bereich des Pädagogischen heute wiederzuentdecken gilt. Beide Denker gehen in ihren Auffassungen davon aus, daß Erziehung bezogen auf Werte zu erfolgen hat, daß Werte jungen Menschen zu überliefern und ihrem Lebensvollzug anzuvertrauen sind. Für eine Werterziehung halte ich beide Ansätze für so wesentlich, daß ich sie an dieser Stelle ausführlicher darstellen möchte.

3.6.1 Werterziehung als Erziehung auf Zukunft hin

Einen für mich überzeugend begründeten Theorieansatz von lebensbegleitender Werterziehung bietet Pierre Teilhard de Chardin, ein Denker der Zukunft, vielleicht für manche Kritiker ein phantastischer Utopist. Es ist anzunehmen, daß er sich selbst wohl nicht unter Fachpädagogen eingereiht sehen wollte. Da Pädagogik es immer

mit Zukunft zu tun hat, wesentlich auf Zukunft verweist, lassen sich Teilhard de Chardins Gedanken denkkonsequent mit Erziehung und Werten verbinden. Nach seiner Auffassung ist der Mensch vital und psychisch auf Zukunft hin verwiesen. Ein pädagogisches Grundmotiv, das auf Ganzheit und Differenzierung verweist, sehe ich in dem Gedanken:

> "Weder ein Kopf-zu-Kopf, noch ein Brust-zu-Brust, sondern ein Herz-zu-Herz haben wir nötig." (5)

Im Denken von Teilhard de Chardin wird nichts bestritten und verneint, sondern nur die Ökonomie der Natur herausgestellt, der auch die Erziehung gerecht werden soll. Dabei steht das personale Element im Zentrum. Die menschliche Unmittelbarkeit des Miteinander bewirkt menschliche Entfaltung, personal und sozial. Entfaltung vollzieht sich durch Erziehung, und zwar durch

> "die Übertragung einer Vollkommenheit, einer Gebärde durch das Beispiel und ihre Wiedergabe durch Nachahmung." (6)

Die Gestaltung der Zukunft durch Tradierung bindet Teilhard de Chardin an die Erziehung:

> "Durch die Erziehung geht ..., dank der fortschreitenden Verbreitung gemeinsamer Ansichten und Haltungen, die langsame Konvergenz der Geister und Herzen weiter, außerhalb derer es vor uns keinen Ausweg für die Bewegungen des Lebens zu geben scheint." (7)

Daß es keine wertfreie Erziehung sein darf, läßt sich folgendem Gedanken entnehmen:

> "Wesentlicher, ... als alle technischen Fragen der Weltgestaltung stellt sich heute jedem von uns das W e r t p r o b l e m, sofern wir nur mit vollem Bewußtsein unserer Bestimmung als lebende Wesen, das heißt unserer Verantwortung der = Evolution = gegenüber, ins Auge sehen wollen." (8)

Das Zugeneigtsein von Wesenszentrum zu Wesenszentrum und die Verantwortung für eine wertorientierte Lebens-

gestaltung korrespondieren in der Kraft, die wir Liebe nennen. Sie ist die Achse der Konvergenz zwischen den Generationen, und auch des Erzieherischen:

> "Nur die Liebe vermag durch Vereinigung die Wesen als solche zu vollenden - das ist eine Tatsache der täglichen Erfahrung; nur sie erfaßt und vereint ja die Wesen im Tiefsten ihrer selbst." (9)

Die Liebe hat den Impetus zum Wesentlichen und Wertigen, sie ist

> "die mehr oder minder direkte Spur, die das Universum in seiner psychischen Konvergenz zu sich selbst in das Herz des Elementes einprägt." (1o)

Diese Auffassung durchbricht jede enge Sicht von Nation, Rasse oder Klasse, sie intendiert die Freiheit der entfalteten Zukunft. Nicht Trennendes, nicht Einzelnes tritt in den Vordergrund, sondern das Verbindende der Individuen als Einheit und Ganzheit in der Personalität. Zukunft, so heißt es, entfaltet sich aus der Fähigkeit, den Wert der Dinge und die notwendigen Handlungen recht einzuschätzen und auf dem Weg der Wertigkeit anzustreben. Dieser Prozeß vollzieht sich nicht ohne Stufungen, ohne ein Denken von zuerst und zuletzt, von sofort und später, von jetzt oder nie, aber dennoch immer ohne Spaltung. Die Freiheit bei der Gestaltung des Lebens, die der Mensch bei gleichzeitiger Gebundenheit hat, verdeutlicht Teilhard de Chardin mit einem Vergleich:

> "Wir sind in der Lenkung unseres Lebens ebensowenig frei, blind unseren Neigungen zu folgen, wie ein Schiffskapitän sich seinen Launen überlassen könnte, um den Weg zum Hafen festzulegen." (11)

Was dem Menschen bleibt, ist die Freiheit, kürzere oder längere Wege zum Hafen zu wählen; die Grundrichtung ist vorgegeben, diese kann er nicht bestimmen. Mit anderen Worten: Werte bestimmen die Grundrichtungen des Lebens, sie erweisen sich als Wegweiser, sie zeigen dem Menschen, was er tun

kann, tun soll und wie er es tun soll, sie können sowohl ein Weg zur Lebensgestaltung als auch das Ziel selbst sein. In der Trias - Können - Sollen - Wollen - wird die Einheit der Zukunft gewonnen. In ihr wird jeder Wert assimiliert und aktiviert. Für Teilhard de Chardin ist die Frage nach Wert und Zukunft eine Frage der Fähigkeit zur Evolution. Ich schließe mich seiner Auffassung an, denn ich verstehe das Wertproblem schlechthin als Problem der Weltgestaltung und der Evolution. Die Menschheit allerdings, darauf macht auch Teilhard de Chardin aufmerksam, ist in dieser Frage sehr gespalten.

Unter dem Aspekt des Familien-Hospitalismus habe ich versucht, deutlich zu machen, wie wichtig es für junge Menschen ist, um ihrer selbst willen geliebt zu werden. In diesem Zusammenhang ist zu ergänzen, daß junge Menschen auch lernen müssen, die Mitwelt, - ein Tier, eine Pflanze oder eine Sache -, um ihrer selbst willen zu beachten. Werterziehung heißt Hinführung zu den Werten, "ihren Verpflichtungscharakter bewußt machen" (12), damit man sich um ihrer selbst willen mit ihnen auseinandersetzt, sie um ihrer selbst willen lieben, annehmen, schätzen lernt.

Erziehung richtete sich in der Vergangenheit zu sehr auf das äußere Verhalten des Menschen, die Beachtung von Seins- und Wertstrukturen wurde völlig in den Hintergrund gedrängt. Werterziehung bindet sich an Sollensforderungen, sie geht davon aus, daß Zukunft nur in einem Sinn- und Wertzusammenhang begriffen werden kann. Zu Frankls Noodynamik findet sich bei Teilhard de Chardin eine noodynamische Parallele, die das Phänomen der Forschung verdeutlicht, aber auch das Element der Zukunft beschreiben kann. Als Sinnkategorien nennt er Begreifen, Entdecken, Erfinden. (13) Werterziehung als Erziehung

auf Zukunft hin läßt sich mit diesen Kategorien bestimmen. Die Entdeckung von Sinn durch das Begreifen von Werten, die um ihrer selbst willen zu lieben sind, fundiert die Noodynamik der Zukunft. Alle Zukunft liegt im Sinn, das größere Bewußtsein in den größeren Werten. Werterziehung als Lebensbegleitung will junge Menschen zum Begreifen, Entdecken und (Er)finden anleiten, damit durch Sinnentdeckung Zukunft begriffen und durch Werte Bewußtsein entfaltet wird. Figur 32 verdeutlicht den engen Bezug von Sinn und Zukunft:

Figur 32: Sinn fundiert die Zukunft

Wertediskussionen der letzten Jahre haben versucht, zu bestimmen, was "bürgerliche Werte" sind. Genannt wurden u.a. folgende: Überzeugung, daß sich Anstrengung lohnt; Glaube an Gerechtigkeit des Aufstiegs; Bejahung von Unterschieden zwischen den Menschen; Respekt vor Besitz; Sparsamkeit; Prestige durch Beachten von Sitte und Anstand; alles Werte, die nur den Verhaltensaspekt betreffen, nur eine Summierung von Handlungsvorgaben sind. Um den Zerfall dieser Werte wurde in der Vergangenheit ebenfalls viel diskutiert.

Dem Mahnruf, Mensch werde wesentlich!, konnten diese Werte nicht dienen. Allenfalls dem: Mensch werde äußerlich! Jede Noogenese braucht den Anreiz von Werten, die

die Tiefenschichten des Menschen ansprechen. Die Liebe läßt sich stellvertretend für andere als solcher Wert nennen. Auch wenn sie "immer sorgfältig aus den realistischen und positivistischen Weltgebäuden ausgeklammert worden" ist, so wird man sich doch eines Tages entschließen müssen, "in ihr die Grundenergie des Lebens zu erkennen." (14) Lieben als Wert verwirklichen heißt,

> "sich selbst in einem andern als man selbst wiederfinden und vollenden." (15)

Wenn Liebe die Grundenergie des Lebens ist, dann wird eine Wesensforderung von Erziehung als Lebensbegleitung lauten müssen: Jungen Menschen Liebe als Werterfahrung ermöglichen, sie mit dieser Grunderfahrung in die Zukunft geleiten, damit sie diese um ihrer selbst willen annehmen, aber auch neu gestalten. In dieser ihrer Weltgestaltung werden junge Menschen ihre Liebeskräfte verschwenden dürfen. Die Begegnung mit der Zukunft bedarf der erzieherischen Hilfe, d.h. der junge Mensch muß das persönliche Engagement des Erziehers, seine persönliche Zuwendung erleben, denn

> "nur in Gegenüberstellung zu anderen Menschen gelingt es ihm, sich selbst ganz und bis in die Tiefe zu sehen." (16)

Wertbezogene Erziehung hat Zukunft, so könnte man sagen, weil sie zur Zukunft hin erzieht. Zukunft ist das Hineinströmen des Seins in seine fortwährende Erneuerung. Eine Erziehung, die sich nicht an der Zukunft orientiert, entbehrt Wesentliches, denn ihr fehlt wohl die wichtige Zielperspektive. Werte, Sinn und Zukunft, das ist die Kategorienlinie, auf der sich eine Werterziehung bewegen muß.

Insofern, als das Sein sich strukturell in einem dauernden Werden und Vergehen bewegt, aber in der Konstanz seiner Werte ruht, ist Werterziehung zu verstehen als eine Synthese von Werten und ihrer Aktualisierung in der Zeit.

Jeder Mensch steht vor der Aufgabe, seinen Lebensentwurf auf Zukunft hin zu bedenken und zu gestalten. An diesem Punkt stellt sich das K e r n p r o b l e m d e r D i v e r g e n z e n z w i s c h e n d e n G e n e r a t i o n e n. Emotionelle Affektregungen und intellektuelle Darlegungen, die auf Zukunft zielen, zukünftige Entwicklungen mitbestimmen, können immer wieder im Umgang mit Jugendlichen beobachtet werden. In Meinungen, Einstellungen, Auffassungen und Handlungen wird die Divergenz der Lebensgefühle zwischen den Generationen schnell sichtbar. Es ist eine Tatsache, daß derjenige, der 192o oder,der, der 193o oder 195o geboren ist, aus einem anderen Grundstrom der Lebensgefühle lebt. Der Grundstrom an Lebensgefühlen wird individuell bestimmt durch die Erfahrung und das Erleben des einzelnen, mitunter durch gemeinsame Erfahrungen einer Generation, z.B. Kriegs- oder Wohlstandserfahrungen, um nur diese Extreme zu nennen. Unter anderen Lebensbedingungen müssen notwendig andere Lebenspläne und -ziele entstehen. Der Jugendprotest, als ein Lebensphänomen der jugendlichen Lebenswelt, trat bekanntlich in jedem Jahrhundert als Vorform einer neuen Jugendbewegung auf. Der Protest, auch das zeigt die Historie, richtete sich gegen Lebensformen und nicht gegen Lebensinhalte. Anders gesagt: Neue Generationen erziehen sich, oder werden erzogen, zu neuen Verhaltensweisen, sie normieren Konventionen, entwickeln zu wenig Verantwortlichkeit gegenüber den Werten selbst. Mit einem Wort: Es fehlen Werthaltungen. Werterziehung, die auf Zukunft hin erziehen will, muß von den Werten als Konstante des Werdens und Vergehens ausgehen, W e r t e a l s S i n n k e r n d e s S e i n s v e r s t e h e n, und auf dieser Grundlage Erziehung als eine personale Erziehung zu Werthaltungen anstreben.

Die Divergenz der Lebensgefühle kulminiert zumeist in der Forderung der älteren Generation, die F o r m e n zu achten und zu wahren. Gerade sie sind es aber doch, die sich aufgrund der veränderten Lebensgefühle verändern müssen, sie sind es doch, die neue Lebensformen bewirken, worauf junge Menschen einen Anspruch haben. Was gewahrt werden muß, sind die Inhalte, sprich Werte. Die Konvergenz der Generationen kann nur über die Orientierung an den Wesenszentren gewonnen werden. Das von Wesen zu Wesen ist die Leitkonstante des Lebensgefühls, das von Herz-zu-Herz, wie Teilhard de Chardin sagt. Werte, das sind die Konvergenzebenen der Generationen, Werte sind die Zielpunkte ihrer Konsensfähigkeit. Auch wenn wir noch so oft beschwören, daß unsere Welt formal und technisch organisiert sei, so verfehlen wir den Menschen, wenn wir ihn auf Formalien festlegen, ihn für gefühllos einstufen, weil wir uns damit nur an der Technik orientieren. Der Mensch will Sinn. Er sucht die Sinnpunkte, auf denen er seinen Lebensentwurf aufbauen kann. Konditionierende Prozesse - das ist Erziehung zu Formen hin - lassen zu viel "existentielles Vakuum" (Frankl), destruieren die Gefühlswelt. Wertvermittlung ist Sinnvermittlung, Wertannahme ist Sinnwahrnehmung. In diesem Sinne ist W e r t e r z i e h u n g notwendig und e i n e F o r d e r u n g a u s d e r Z u k u n f t. Lersch setzt vor das Weltverbundensein die Wertergriffenheit, Frankl sieht das Ziel der Noodynamik im Erfüllen. Werterziehung muß also leisten, auf die Zuwendung zu und die Annahme eines "Objekts" und seines Selbstseins hinzuzielen. Wertauffassungen ergeben sich aus der subjektiven Verbundenheit und Schätzung dieses Selbstseins. Wertergriffenheit drängt zum Wertergreifen. Der ordo essendi wird zum ordo agendi in die Zukunft hinein. Die Seinsordnung entbindet die Ordnung der Freiheit.

> "... In einem Universum der Konvergenz findet jedes Element seine Vollendung keineswegs unmittelbar in seiner eigenen Erfüllung, sondern in seiner Eingliederung in einen höheren Bewußtseinspol, in dem allein es mit allen anderen in Beziehung treten kann." (17)

Die kaufmännische Jugend befindet sich in der Phase, in der der eigene Lebensentwurf entstehen und die Lebensdynamik sich stabilisieren müßte. Zugleich aber steht sie in einer ungemein ambivalenten Situation. Materielle Werte gehen durch ihre Hände; diese an die Menschen zu bringen, dafür werden sie geschult. Und trotzdem sollen sie dem Kunden auch Qualität versprechen, ihn davon überzeugen, d.h. sie sollen gleichzeitig so etwas wie einen "inneren" Sachwert vertreten. Und wenn sie dann erleben, daß mit einer Sache etwas versprochen wird, was diese gar nicht halten kann, verbindet sich mit der Unsicherheit Unglaubwürdigkeit im Wertbezug. Auf Dauer muß diese Ambivalenz innerpsychisch kulminieren bis zur Unsicherheit an sich selbst. Tatsächlich ist das vielen unserer Jugendlichen anzumerken. Es führt bis zur solipsistischen Einkapselung nach der Formel: ich bin der einzige, ich, der bestimmen kann, was wertvoll ist.

Durch die Lebenspraxis, so müßte man sagen, wird viel von dem blockiert oder zerstört, was sie eigentlich erwecken

> "und erziehen sollte, das Schöpferische, Spontane, die lebendige innere Fühlung des Menschen mit dem, was sein soll, dem an sich Wertvollen." (18)

3.6.2 Werterziehung als personal-psychologische Lebensbegleitung

Jacques Maritains pädagogische Grundlinie ist folgende: Das erste und wichtigste Angebot an die Erziehung ist der Mensch in seinem So-Sein; die wichtigste Aufgabe von Erziehung ist der je besondere Mensch, der zu seinem Eigen-Sein zu führen ist. Ein Kind oder Jugendlicher ist in die Ordnung der Werte einzuführen, ohne die es "keine Einheit oder Integration" geben kann. (19) Die Wertigkeit erhebt den Menschen in seinem Sein über alle Sachen, Dinge und Gegenstände insofern, als sie sein subjektives So-Sein, seinen psychischen Prozeß einmalig bestimmt. Erziehung ist Differenzierung der Person, ist Entfaltung der Grundhaltung des Vertrauens, das wenigstens vergleichbare, besser aber noch gleiche Werthaltungen voraussetzt.

Hiermit ist angedeutet, daß Werterziehung zunächst ein eindeutiges Verständnis vom Menschen bedingt. Auf Fragen, was der Mensch ist, was er sein soll, wo sein Ort im Gesamt der Welt und seine Einordnung im Miteinander der Umwelt ist, was ihm um seiner selbst willen zukommt und was ihm der Mitwelt voraus zuerkannt werden muß, was ihn mit den anderen und nur ihn ohne die anderen ausmacht, müssen Antworten gegeben werden. Diese lassen sich bei Maritain finden, denn er achtet den Menschen in seiner Einmaligkeit und Ganzheitlichkeit. Er fordert für den Aufbau der personalen und sozialen Existenz eine Erziehung, deren Grundhaltung die Liebe als "dynamische Sympathie zum Menschen" sein muß, und zwar eine Sympathie zu dem,

> "was der Mensch ist, welches die Natur des Menschen ist, und welche Wertleiter sie voraussetzt." (2o)

Maritain fordert ferner Respekt vor der absoluten Würde der Person und Ehrfurcht als Leitfaden für die Erziehung. Verantwortung, so sagt er, entbindet den Willen und die Bereitschaft des Erziehers, die Würde des Heranwachsenden zu achten, ihm gegenüber gerecht zu sein und ihm zur Vollendung seiner selbst zu verhelfen. Unter diesem Anspruch nennt Maritain Erziehung

> "eine Kunst, und zwar eine besonders schwere Kunst, ... eine moralische Kunst (oder vielmehr eine praktische Weisheit, in die eine bestimmte Kunst einverleibt ist)." (21)

"Die wahre Kunst" des Erziehens, die ständig mit Aufklärung und Ermutigung zu verbinden ist,

> "besteht darin, das Kind sich seiner eigenen Hilfsquellen und Fähigkeiten zur Schönheit des guten Tuns bewußt zu machen." (22)

Diese wichtige Erziehungsregel gilt für das Erziehungsziel: Weckung der inneren und geistigen Freiheit des Menschen. (23) Freiheit wird dabei verstanden als Fähigkeit zur Wahl, als Fähigkeit zur Wertung und zur Entscheidung. Diese Fähigkeiten - Wählen-, Werten- und Entscheiden-Können - sind durch eine allseitige Erziehung zu erreichen, die wesentlich darauf ausgerichtet ist,

> "den Verstand zu entwickeln und zu befreien, zu bilden und zu rüsten und die Entwicklung der verständlichen Tugenden vorzubereiten " (24),

und vor allem, wie Maritain an anderer Stelle zur "Erziehung der Person" ausführt,

> "im Kind die intuitive Kraft des Geistes und seine spirituellen Unterscheidungs- und Schöpfungsenergien zu entwickeln." (25)

Daß Maritain die Verben "entwickeln", "formen" und "erwecken" als pädagogische Begriffe bevorzugt, entspricht seiner Grundthese:

> "Die Erziehung des Menschen ist ein Wachmachen des Menschen." (26)

Mit dieser Bestimmung von Erziehung unterscheidet er sich von anderen Pädagogen, die in ihren Konzeptionen immer einseitig "Kategorien des Machens und des Wachsenlassens herausheben", wie Otto Friedrich Bollnow in seinem Beitrag "Die Erweckung" feststellt. (27) Mit der Auffassung von Erziehung als "Wachmachen" steht Maritain in Übereinstimmung mit anderen Pädagogen, die in ihrer Denkweise davon ausgehen, daß nur potentiell Vorhandenes aktiviert, nur erweckt werden kann, "was schlafend schon vorhanden ist" (28), und daß dieser Aktualisierungsprozeß die Hilfe des Erziehers erfordert. Z.B. ist der Begriff "Erweckung" ein Zentralbegriff in der Pädagogik Eduard Sprangers. In der Schrift "Der geborene Erzieher" heißt es: "Erziehung ist immer Erweckung". (29) In den "Lebensformen" schreibt er: "In der Seele sieht und weckt (der Erzieher) die Sehnsucht nach diesen objektiven Werten." (3o) Auch Derbolav umschreibt in seiner Konzeption "Erziehung als Erweckung" und versteht sie in sokratischem Sinn:

> "Lernen ist Wiedererinnerung, Wecken schlummernd angelegter Einsicht, die ans Licht gehoben und dabei freilich kritisch gesichtet werden muß." (31)

Thomistisches Gedankengut zur Erziehung reflektierend, verweist Maritain auf den Menschen als ein historisches Wesen. Übertragen auf Erziehung heißt das: Der Mensch tritt in eine bestimmte Mitwelt ein, er findet vor, er darf und muß übernehmen. Was er übernimmt, erlernt und verinnerlicht, haben Generationen vor ihm überliefert. Erziehung, verstanden als personal-psychologische Lebensbegleitung, erhält unter diesem historischen Aspekt bei Maritain eine besondere Bedeutung. Pädagogisches Tun in seinem Sinne ist nicht in erster Linie ein Eröffnen von

Sozialchancen, sondern entsprechend der Würde des Menschen ist es primär eine Hinführung zu Lebenschancen, ist es eine Hilfe zur "Freiwerdung" eines weltgerechten Lebensgefühls. Da diese Freiwerdung wesentlich an die Erkenntnis-, Wahl-, Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit gebunden ist, braucht der Educand eine Lebensbegleitung, die Überliefertes verstehbar und einsichtig macht, die aufgrund ihrer V o r a u s e r f a h r u n g zu den V o r a u s f o r m e n des Lebens hinführen kann. Den Geist "erwecken" heißt: "Wachmachen" für die "Wertvorgaben unseres Kulturlebens", um z.B. den Geltungsanspruch von Werten des harmonischen Miteinander zu erleben, die innerzeitlich wichtig sind, wie Wahrheit, Leben, Nächstenliebe, Verantwortung, Wissenschaft, Einsatzbereitschaft ..., auch von solchen Werten, die Haltung initiieren, also überzeitlich wichtig sind, wie Weisheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Liebe, Hoffnung, Glaube.

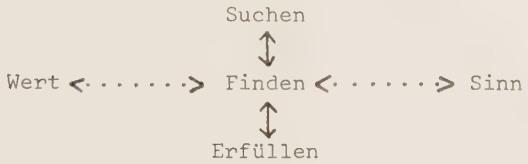
Werte sind für Maritain das Rüstzeug rechten Wertens und Entscheidens. Wissen wird wertvoll, so sagt er, durch rechtes Werten. Dazu bedarf es der "Unversehrtheit der natürlichen Vernunft". (32) Die Freiwerdung für das rechte Weltgefühl hat ihre Wurzeln in der natürlichen Vernunft, d.h. in der Fähigkeit, mit der ihr eigenen Kraft die verbindlichen Gewißheiten der Welt zu erkennen und zu werten. (33) Erziehung muß dem jungen Menschen ermöglichen, sich zuerst in seiner "geistigen Einheit" zu erfahren und sich der "Gewißheiten, deren die menschliche Intelligenz fähig ist", zu vergewissern, um dann die Welt der Fakten und Zahlen ermessen zu können. (34)

Was der Mensch denkt und tut, diesen Gedanken hebt Maritain immer wieder in seiner Theorie hervor, muß von seiner Ganzheit her gedacht und getan werden, jedoch un-

ter Beachtung der Einheit von Ganzheiten. Damit ist gesagt, daß Psychisches nie partikulär sein kann, sondern jeder Akt und jeder Prozeß immer eingebunden ist in eine Einheit, die die Ganzheit nie durchbrechen, allenfalls stören kann. Ganzheit ist eine grundlegende Eigenschaft des So-Seins. Überträgt man den politischen Leitsatz der Römer - "teile und herrsche" auf die Erziehung, so läßt sich verdeutlichen, was Erziehung bewirkt, die sich nicht an der Ganzheit des Menschen orientiert. Wird dem jungen Menschen zugeteilt - werden ihm z.B. nur Informationen geliefert, Informationen über Werte, aber keine Orientierung an Werten geboten, - Orientierung ist immer mehr als Information - so wird ihm die Ganzheit verschleiert, so wird er beherrscht. Erfolgt jedoch Erziehung als personal-psychologische Lebensbegleitung in dem zuvor beschriebenen Sinne, so wird Erwecken zur pädagogischen Leistung des Erziehers, die den jungen Menschen befähigt, sich selbst zu beherrschen.

Erziehung als Lebensbegleitung, die notwendige Vorauserfahrungen und geprägte Vorausformen achtet, ist Hilfe zur Freiwerdung eines weltgerechten Lebensgefühls, ist Hilfe zur Entwicklung der Noodynamik, wie Viktor E. Frankl diese lebensgestaltende psychische Spannkraft bezeichnet. Das personal-psychologische Element, das den Maritainschen Ansatz bestimmt als Lebensbegleitung, zentriert sich auf den Gesamthorizont der Person und läßt sich von der Zielbestimmung her mit den Franklschen Sinnkategorien - Suchen - Finden - Erfüllen - umschreiben. Die Vorausformen des Erziehers müssen immer dem Suchen und Finden gegenüber offenbleiben, Erfüllen muß ein Selbst-Erfüllen sein. In diesem Prozeß stehen Wert und Sinn immer in Korrespondenz, wie die nachgestellte Figur verdeutlicht (35):

Figur 33: Noodynamik als lebensgestaltende psychische Spannkraft



Erziehung als Lebensbegleitung wird das Grundstreben, "das Ausgerichtet- und Hingeordnetsein eines Menschen auf eine Welt des Sinnes und der Werte" (36) berücksichtigen und die Kategorien - Wert-/Sinnsuche - Wert-/Sinnfindung - Wert-/Sinnerfüllung als pädagogische Begriffe verstehen müssen. Eine werte-orientierte Erziehungsarbeit ist eine Richtlinie für die Lebensbegleitung junger Menschen, denn sie richtet ihr Augenmerk auf den Prozeß der Sinnfindung, der zu Sinnerfüllung führen soll. Pädagogisches Tun in diesem Sinne wird von der Annahme begleitet:

> "Ist eine Sinnmöglichkeit einmal verwirklicht, ist der Sinn einmal erfüllt, so ist er es nämlich ein für allemal." (37)

dieser Aspekt deutlich, daß es immer wieder zu Wertpräferenzen und zu einem Wertwandel kommen kann. Neues, so läßt sich vergleichend sagen, kann nur aus dem Alten kommen, - Teilhard de Chardin nennt diese These das "Gesetz der Geburt" -; Altes, so läßt sich mit Einschränkung folgern, kann, im Sinne von neu erkannt, Neues werden. In diesem Verständnis "ist die Vertretung bestimmter Wertmaßstäbe nicht immer eine psychologische Letztheit" (7), sondern Konzentration, die das Handeln neu anregen und die Entfaltung jeden Seins aus den ihm eigenen Seinsprinzipien neu steuern kann.

Nicht das Warten auf Werte, auf neue Werte, ist gefordert, sondern eine neue bewußte Zuwendung zu den Werten. Nur eine gemeinsame Wertsuche, eine zielstrebige Wertverwirklichung kann dazu führen, daß Sinn und Geltung ethischer Grundsätze, überlieferter Normen und Werte für soziale und personale Verhaltensweisen neu entdeckt und für die unterschiedlichen Lebensformen der Generationen einsichtig werden. Eine notwendige Voraussetzung dafür ist das Bewußtsein,

> "daß es ohne Wertbindungen keine Erziehung gibt." (8)

Die Effizienz heutiger Werterziehung, besonders hinsichtlich ihrer prophylaktischen Bedeutsamkeit, liegt m.E. in folgendem:

Eine erste wertpädagogische Perspektive betrifft die "aktuelle Not", die durch den PLURALISMUS hervorgerufen wird. Er läßt sich als eine wesentliche Ursache für Wertdefizite im allgemeinen und für die Verstärkung von Divergenzen im besonderen bestimmen. Der Pluralismus als gesellschaftliche Tatsache hat bewirkt, daß "der übergreifende Zusammenhang des Ganzen" verloren gegangen ist, daß besonders von jungen Menschen das "Sein als eine zusammenhanglose Vielheit" verstanden wird. (9) Er hat

aspekte berücksichtigt werden, Sagt Höhler u.a., daß Werte auch "Würden" heißen oder als "geistig-seelische Größen" zu verstehen seien (2) und auch ganz offensichtlich Bedürfniskontrolle leisten, d.h. im "Spannungsfeld zwischen Bedürfnissen und Zielen angesiedelt" seien (3), so verweist sie mit diesen Beschreibungen auf Wesens- und Funktionsaspekte. An anderer Stelle daraus zu folgern, daß Werte als Antworten auf die Bedürfnisse des Menschen verstanden werden müßten, weil sie für eine Gruppe nützlich seien, widerspricht meiner Auffassung von Wert. Mit der Deutung, Werte entstehen aus den Bedürfnissen des Menschen, setzt Höhler den Bedürfnisaspekt nicht nur solistisch für das Ganze, sondern eine solche Bestimmung führt zu der Annahme: neue Bedürfnisse bringen neue Werte hervor. (4) Es gilt als unbestritten, wie auch Kluckhohn sagt, daß Werte im Kontext mit Bedürfnissen aktualisiert werden, was aber nicht heißt, daß Bedürfnisse mit Werten identisch sind. Werte, diese Unterscheidung soll an dieser Stelle im Zusammenhang mit wertpädagogischen Aspekten noch einmal verdeutlicht werden, stehen in einem direkten Bezug zum Handeln des Menschen, sie "steuern das Handeln", wie Klaus D. Hartmann die Funktion der Werte erläutert,

> "indem sie als Maßstäbe für die Bewertung von Handlungszielen wirksam werden" (5)

oder sich in Form von "Werthaltungen als Handlungsregulative" erweisen. Werden vom Menschen bestimmte Werte verwirklicht, so können sie

> "auch selbst zum Handlungsziel, insbesondere zu einem übergeordneten Ziel der Lebensgestaltung werden" (6),

und damit den Charakter von Bedürfnissen annehmen, was aber auch nicht besagt, daß Werte und Bedürfnisse in einem festen Verhältnis zueinander stehen. Vielmehr macht

dieser Aspekt deutlich, daß es immer wieder zu Wertpräferenzen und zu einem Wertwandel kommen kann. Neues, so läßt sich vergleichend sagen, kann nur aus dem Alten kommen, - Teilhard de Chardin nennt diese These das "Gesetz der Geburt" -; Altes, so läßt sich mit Einschränkung folgern, kann, im Sinne von neu erkannt, Neues werden. In diesem Verständnis "ist die Vertretung bestimmter Wertmaßstäbe nicht immer eine psychologische Letztheit" (7), sondern Konzentration, die das Handeln neu anregen und die Entfaltung jeden Seins aus den ihm eigenen Seinsprinzipien neu steuern kann.

Nicht das Warten auf Werte, auf neue Werte, ist gefordert, sondern eine neue bewußte Zuwendung zu den Werten. Nur eine gemeinsame Wertsuche, eine zielstrebige Wertverwirklichung kann dazu führen, daß Sinn und Geltung ethischer Grundsätze, überlieferter Normen und Werte für soziale und personale Verhaltensweisen neu entdeckt und für die unterschiedlichen Lebensformen der Generationen einsichtig werden. Eine notwendige Voraussetzung dafür ist das Bewußtsein,

> "daß es ohne Wertbindungen keine Erziehung gibt." (8)

Die Effizienz heutiger Werterziehung, besonders hinsichtlich ihrer prophylaktischen Bedeutsamkeit, liegt m.E. in folgendem:

Eine erste wertpädagogische Perspektive betrifft die "aktuelle Not", die durch den PLURALISMUS hervorgerufen wird. Er läßt sich als eine wesentliche Ursache für Wertdefizite im allgemeinen und für die Verstärkung von Divergenzen im besonderen bestimmen. Der Pluralismus als gesellschaftliche Tatsache hat bewirkt, daß "der übergreifende Zusammenhang des Ganzen" verloren gegangen ist, daß besonders von jungen Menschen das "Sein als eine zusammenhanglose Vielheit" verstanden wird. (9) Er hat

dazu geführt, daß es eine Vielfalt an Lebensauffassungen, Wertvorstellungen und Wertmaßstäben gibt, damit aber auch gleichzeitig ein In-Frage-Stellen verbindlicher und überpersönlicher Lebensordnungen. Als Richtlinie für die Erziehung und Lebensführung läßt er sich nicht setzen, denn er verhindert Werterfahrungen, die zu persönlicher Verantwortung und eigener Entscheidung herausfordern. Alles als relativ, als in gleicher Weise gültig zu erfahren, bedeutet Verlust an Verbindlichkeiten, auch an personaler Zuwendung und personaler Bindung, weil letztlich "nichts mehr als verbindlich geachtet" (1o) und als gültig eingesehen werden kann.

Eine Pädagogik, die wertbezogen erziehen will, müßte den Pluralismus als Herausforderung ernst nehmen, könnte z.B. ihn als eine Chance nutzen, um

> "die Gefahren eines lähmenden Relativismus und eines lebensbedrohenden Nihilismus zu bannen."(11)

Wertbezogene Erziehung müßte in einer pluralistischen Gesellschaft die Vorbedingungen dafür schaffen, daß Kinder wieder

> "in kleinen, gefühlsverbundenen Gemeinschaften aufwachsen können, die weltanschaulich einheitlich und moralisch gesund und anspruchsvoll sind"(12),

damit Verbindlichkeiten, Bedeutungszusammenhänge und Verantwortlichkeit für die Gestaltung des Lebens erkannt werden können.

Nicht nur den Pluralismus, Relativismus und Nihilismus gibt es als Herausforderung für pädagogisches Handeln zu erkennen, sondern auch den Intellektualismus. "Der Intellekt", schreibt Rudolf Steiner,

> "ist diejenige Seelenkraft, bei deren Betätigung der Mensch am wenigsten mit dem Innern seines Wesens beteiligt ist." (13)

Das heutige Erziehungssystem, das einseitig darauf ausgerichtet ist, intellektuelle Fähigkeiten zu fördern und

wissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln, vernachlässigt all die seelischen Kräfte, die man unter dem Begriff "Gemütsbildung" zusammenfaßt. Die zentrale Leitidee für eine wertbezogene Erziehung müßte heißen: Entfaltung der Intellektualität und Emotionalität. Sind es doch die beiden psychischen Funktionen - Denken und Fühlen -, die mit "Wertungen arbeiten", wie es die "Analytische Psychologie" von C.G. Jung lehrt; bindet Philipp Lersch das Werterleben doch auch an den Gefühlsbereich des Menschen,und weist auch August Vetter dem Werterlebnis als anthropologischem Ort die Emotionalität zu, um nur einige wertpsychologische Grundannahmen hier zu wiederholen. (14) Intellektualismus ist keine Richtlinie für Werterziehung, er verneint die Notwendigkeit von Wertverbindlichkeiten, propagiert die Wertfreiheit. Voraussetzung für eine wertbezogene Lebenshilfe ist die Stärkung der Gemütskräfte, denn im anthropologischen Verständnis ist

> "das Gemüt () die Quelle der Wertgefühle, der Interessen, der Liebeskräfte des Menschen. Aus diesen Gefühlen entstehen Bindungen, Werthaltung und Gesinnungen, die seine Beziehungen zu den Mitmenschen lebenslang bestimmen." (15)

Eine weitere wertpädagogische Perspektive läßt sich mit dem Stichwort "Personale Erziehung" umschreiben. Da wir uns heute in einer Phase der Evolution befinden, die das Soziale zugunsten des Personalen zurückdrängt, müßte die personale Erziehung wieder als Orientierungsrahmen in unsere Erziehungssysteme eingebracht werden. Eine Erziehungstheorie, in der ausdrücklich von der Erziehung der Person bzw. von der Personalität des Menschen und ihrer Wertbezogenheit die Rede ist, wie z.B. in den hier aufgezeigten Ansätzen von Jacques Maritain und Pierre Teilhard de Chardin, artikuliert beispielhaft eine "Person-Psychologie" und eine "Person-Philosophie", die von den Wertstrukturen des Menschen und des Seins ausgehen.

Dieser Aspekt ist es, der veranlaßt, "Personale Erziehung" als Rahmen für eine Werterziehung zu bestimmen.

Die Bedeutung der Werterziehung als Zukunftsperspektive eines sinnerfüllten Lebens läßt sich im Zusammenhang mit den Ergebnissen der gesamten Arbeit in folgender Schlußbetrachtung konkretisieren:
Die Erhellung der Lebenswelt junger Menschen, insbesondere die Transparenz ihrer Wertwelt und das Verständnis für Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung wie das Verdeutlichen der werterzieherischen Aspekte, erforderten die von mir gewählten Problemkreise und deren geisteswissenschaftliche und empirische Diskussion.
Der Forschungsbeitrag, der mit dem Ergebnis dieser Arbeit geleistet wird, versteht sich als Grundlage für eine weiterführende Wertediskussion und als Anregung für eine Neuorientierung im pädagogischen Bereich. Insgesamt könnte der Beitrag das Bewußtsein für die Notwendigkeit einer wertbezogenen Erziehung stärken und Sensibilität gegenüber folgenden werterzieherischen Aspekten erreichen:

- Wir stehen heute am Beginn einer umfassenden Weltkultur. Die Wertediskussion im ersten Teil der Arbeit war ein Versuch, diese Problematik unter dem Aspekt der Werte darzustellen. Deutlich wurde, daß es in allen Kulturkreisen und zu allen Zeiten ein Wertedenken gab, daß Werte einen konkreten Lebensbezug haben, im Verlauf der Geschichte immer wieder in Frage gestellt wurden, und daß Fragen in der jeweiligen Wertediskussion immer eine zeitgemäße Beantwortung verlangen. Es wäre auch möglich gewesen, aus älteren Kulturprägungen, oder z.B. aus dem afrikanischen Wertdenken Wertsichten zu erheben, die zu einer Neubesinnung in unserer Wertediskussion führen konnten. Die Aspektvielfalt der Kulturkreise muß erhalten bleiben, denn die Folge wäre

Identitätsverlust. Notwendig ist die Besinnung auf das Gemeinsame, denn alle Differenziertheit basiert in einer Einheit mit dem Streben zur Ganzheit. Entschiedener belebt werden müßte heute wieder das Bewußtsein der Geschöpf-Gemeinschaft in gemeinsamer Verantwortung vor dem Schöpfer, um dadurch die reine Nutz-Gemeinschaft zu überhöhen. Mit Blick auf die pädagogische Aufgabe läßt sich der Gedanke auch so formulieren: Zu beleben ist das Bewußtsein der Gemeinschaft des Lebendigen, die gemeinsame Verantwortung vor dem Leben, um so der reinen Gebrauchs- und Verbrauchsmentalität entgegensteuern zu können. "Allen alles werden" (Paulus) schafft die Freiheit, "um zu werden, was wir sind" (Pindar). Zum M o n o t h e i s m u s muß der M o n o a n t h r o p i s m u s hinzugefügt werden, "das Wissen um die Einheit der Menschheit." (16) Wertbereicherung durch die Werte des anderen ist ein werterzieherischer Aspekt.

Die phänomenologische Analyse zeigte, daß philosophische und psychologische Ansätze nur der Bestimmung und nicht der Begründung von Werten dienen können, weil Werte letztlich "unbegründbar und unverfügbar" sind, d.h. dem Menschen in seiner Lebenswelt immer schon vorgegeben sind.

- Fragen nach der Wirklichkeit der Werte in anthropologisch-psychologischer Sicht haben zu dem Ergebnis geführt, daß zum Menschen ein praeexistenter "Wille zum Sinn" gehört, daß Wertgerichtetheiten und Wertergriffenheiten in den Trieben, Gefühlen und Stimmungen des Menschen grundgelegt sind, daß die Entfaltung des Gemüts eine wichtige Voraussetzung für das Werterleben und die Werterfahrung bildet und daß der Mensch Werte subjektiv verwirklichen und zur Sinnfindung gelangen kann. Eine wertpädagogische Konsequenz aus diesen

Grundannahmen ist deshalb zu ziehen, weil sie zur Überwindung führen kann,

> "die menschliche Existenz als trivial erscheinen zu lassen, uns voneinander zu isolieren, und in uns dabei den Wahn zu nähren, die Gründe dafür seien Zeit- oder Leistungsdruck oder Angst ..." (17)

- Die empirische Überprüfung hat erkennen lassen, daß junge Menschen offen und anmutungsbereit für Werterfahrungen sind und Wertauffassungen vertreten wollen. Divergenzen in der Werterfahrung und Wertauffassung wurden in anthropologisch-psychologischer Sicht begründet mit endogenbestimmten Defizienzen und in pädagogischer Sicht mit exogenbestimmten Defizienzen. Das Grundgestimmtsein der jungen Menschen zeugt davon, daß Zukunftserwartungen mit Angst und Furcht verbunden werden, daß die größte Sorge für die, die im Beruf stehen, den Erhalt des Arbeitsplatzes betrifft, und daß der Verlust des Arbeitsplatzes als Verlust von Lebenssinn und Lebenszielen empfunden wird. Hier gilt es, dem Jugendlichen die Bedrücktheit und das deprimierende Bewußtsein zu nehmen, nur

> "Zahnrädchen im Getriebe der Gesellschaft zu sein." (18)

Es ist eine Hilfe notwendig, die die Gabe der Zuversicht und Hoffnung als Zukunftskraft entfaltet, die wieder "Lebensfreude, Lebensmut und Vertrauen in den Sinn des Lebens als Eigenschaften gewinnen hilft. Z.B. hieße diese Aufgabe bezogen auf die kaufmännische Jugend konkret so: In verantwortungsvoller Verpflichtung, Auszubildenden die Angst vor der Zukunft nehmen, indem man ihnen nach Abschluß ihrer Ausbildung noch für 12 oder 18 Monate eine Arbeitsplatzsicherung in dem Ausbildungsbetrieb garantiert, damit junge Menschen wenigstens im Ansatz das Gefühl einer Berufsaussicht, Berufsfreude und Berufsverantwortung erfahren

und damit auch eine Einstellung zum Beruf ansatzweise gewinnen können. Nur aus einer solchen Stimmung heraus kann die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz mit Eigenverantwortung verbunden werden und vielleicht sogar eine Neuorientierung erfolgen, und ganz sicherlich können nur auf einer solchen Basis Einstellungen zu den ethischen Werten von Arbeit und Beruf gewonnen werden. Junge Menschen erfahren zu lassen, daß man für sie Verantwortung trägt, ist gerade im Berufsleben ein werterzieherischer Aspekt, der das Selbstwertgefühl steigern hilft.

- Die wesenhafte Undifferenziertheit und instabile psychische Verfaßtheit, die junge Menschen belasten, dürfen nicht durch Negativ-Überbelastungen verstärkt werden. In Verantwortung müßte die begrenzte psychische Belastbarkeit akzeptiert und als Prophylaxe müßten Freiräume zum Abschalten, Meditieren und zur Besinnung gegeben werden, denn gerade ein schöpferischer Freiraum öffnet das Gemüt für die Aufnahme von Werten. Dem Freiraum für Tagträume wird eine besondere Bedeutung beigemessen, denn als kompensatorische Erlebnisse erhalten sie in der heutigen Zeit ein größeres Gewicht, z.B.

  > "bei mangelnder Befriedigung im Arbeits- oder Schulleben, bei überforderten Jugendlichen, bei Auseinanderklaffen der Ziele und der Verwirklichungsmöglichkeiten." (19)

- Der Jugend eignet ein großes Potential an Hoffnung und Bereitschaft, an Offenheit und Vertrauen, das sie mit Glauben zu verbinden weiß. Sie braucht Ziele, die sie anstreben kann, Chancen, die sie ergreifen kann, Perspektiven, die sie erkennen kann. Alle Institutionen sind aufgefordert, dieses Hoffnungspotential nicht verkümmern zu lassen, sondern im Interesse der Zukunft junger Menschen zu nutzen. Werterziehung in diesem Zusammenhang müßte bewußt und einsichtig machen, daß

man vor allem das entdecken lernen oder "lieben lernen" muß, "was zu bewahren sich lohnt" (Brezinka).

- Zum Verstehen der Zusammenhänge aller Erkenntnisbereiche wäre eine Synopse über Grundbegriffe von Wissenschaft und Glaube hilfreich. Durch sie könnten die jeweiligen Wert- und Sinnanteile transparenter und einsichtiger gemacht werden. Eine Synopse könnte für eine Wertpädagogik eine Handreichung sein, um junge Menschen für die jeweiligen Sinnanteile der Werte "wachzumachen". Dieser erzieherische Aspekt befähigt zur Differenzierung der Ganzheit.(19)
- Aufgabe der Religion wäre es, jungen Menschen zur Überwindung der Identitätskrise den Transzendenzanteil von Wert und Sinn zu erschließen. Eine Förderung der Religionspsychologie - nicht als Verpsychologisierung der Religion, sondern als Erhellung ihrer psychologischen Wurzeln - könnte für diese Aufgabe eine hilfreiche Unterstützung sein. Theologie, das sollte hier angemerkt werden, hat viel mit der Seele des Menschen zu tun, aber sie kümmert sich nur wenig um Seelisches. Seelsorge müßte doch eigentlich von fundierten Seelenkenntnissen ausgehen. Der religiöse Anteil der Werte kann zeigen, daß sich Werte letztendlich keinem Anspruch und keinem Recht beugen dürfen, sie wahren die Konstanz. Religion muß die Beugung der Werte als Zerstörung der Zusammenhänge entlarven.

Die Jugend, so läßt sich schlußfolgernd zusammenfassen, hat ein Recht darauf, Werterfahrungen machen und Wertauffassungen vertreten zu dürfen, um ihre Zukunft sinngebend gestalten zu können. In allen Lebensbereichen gilt es, die pädagogische Verpflichtung ernst zu nehmen, jungen Menschen einen Weg zu Werthaltungen zu eröffnen. Werte sind Garanten des Lebens, weil sich in

ihnen Antworten auf Fragen nach dem Sinn des Lebens finden lassen. Fragen nach dem Sinn, nach Zielen und Normen, nach Werten und Maßstäben verlangen eine Erziehung zu Werthaltungen, die alle angeht. Nicht nur Erzieher, sondern die gesamte Öffentlichkeit mit ihren Institutionen, alle, die sich als Bildungsmächte und Bildungskräfte verstehen, müßten einen Beitrag leisten, der Wertdefizite ausgleichen und Werthaltungen aufbauen hilft. Insgesamt müßten wieder Wertvorstellungen geweckt, Wertorientierungen wieder ermöglicht werden, damit Identifikation mit Vorbildpersonen wieder erreicht, Grundsätze ethischen Handelns wieder anerkannt, Wertsuche gewollt und Wertverwirklichung in die Gestaltung des Lebens wieder einbezogen werden können.

Heutige Werterziehung als Hilfe zur Aufarbeitung von Wertdefiziten und als Zukunftsperspektive eines sinnerfüllten Lebens müßte sich verstehen als ein Orientierungsrahmen, in dem Fragen nach Werten und Sinn einen vorrangigen Platz haben. Dieser Rahmen müßte das Bild eines jungen Menschen umfassen, der zu verstehen ist als ein geistig-seelisches, freies und verantwortliches Wesen. Verantwortlich in dem Sinne, wie Frankl sagt,

> "eben für die Verwirklichung von Werten und für die Erfüllung von Sinn." (2o)

Werterziehung stellt also einen Rahmen dar, der das Bild eines wert- und sinnorientierten Menschen umfaßt. Die Achse für Werterziehung, so könnte man es vergleichend sagen, müßte in dem Bemühen um Ganzheit gründen. In diesem Verständnis müßten Erziehungsprozesse eingeleitet und aus dieser Sicht heraus müßte jungen Menschen bewußt gemacht werden, das Verabsolutierung Ganzheit zerstört und sowohl auf der einen als auch auf der anderen Seite zu Extremvorstellungen führt. Die anthropologische Sicht müßte so sein, daß die Divergenz-Konvergenz-Dialektik als zum Leben

und zum Werterleben gehörend verstanden und die Divergenz-Konvergenz-Schritte in der Lebensentwicklung auch als solche in der Werterfahrung und Wertauffassung junger Menschen akzeptiert werden. Werterziehung müßte von den Grundannahmen über Werte und ihre Wirklichkeit im Leben des Menschen ausgehen, um ihre Ziele und Methoden bestimmen zu können, um einerseits depersonalisierenden und dehumanisierenden pädagogischen Trends entgegenzuwirken und andererseits um Hilfen für ein wertorientiertes und sinnerfülltes Leben jungen Menschen zu vermitteln. Für die theoretische Fundierung einer Werterziehung, verstanden als Zukunftsperspektive eines sinnerfüllten Lebens, schlage ich als Grundannahme meine philosophische Bestimmung von Wert noch einmal vor - W e r t i s t d e r S i n n k e r n d e s S e i n s -, ebenso meine anthropologisch-psychologische Grundauffassung von Wert - W e r t e s i n d i m S e i n d e s M e n s c h e n f u n d i e r t - und meine pädagogische Zielvorstellung - W e r t e b e d ü r f e n d e r s i n n g e b e n d e n V e r m i t t l u n g, d a m i t a u c h n a c h w a c h s e n d e G e n e r a t i o n e n W e r t e a l s s i n n e r f ü l l e n d b e i d e r G e s t a l t u n g i h r e r L e b e n s w e l t e r f a h r e n k ö n n e n.

Die Diskussion über Werte, was sie sind und wie sie vermittelt werden müssen, gewinnt zur Zeit über die Grundwertediskussion der letzten Jahre hinaus an Profil. Daß sie in so schneller Folge an Nachdenklichkeit und Schärfe zunehmen würde, habe ich zu Beginn dieser Arbeit nicht erwarten können. Die vielen Stimmen zur Wertediskussion sind aber ein Beweis für die Aktualität meines Themas.

Es ist zu vermuten, daß in der weiteren Wertediskussion wieder einmal drei Positionen aufeinanderstoßen werden, und zwar der kritische Rationalismus, der Naturalismus und der Realismus. Der kritische Rationalismus, der jeden Versuch, die Welt von einer Wesenserkenntnis her auszuleuchten, als Irrationalität angreifen wird, der Naturalismus, der alles nicht empirisch Auswertbare ebenfalls in die Irrationalität verweisen wird und der Realismus, der sich gewiß ist, daß jedes Außen auch ein nicht von außen meßbares Innen hat, der allem einen Anteil an Irrationalität und Nichterkennbarkeit zugesteht. Mit meiner wissenschaftstheoretischen Grundlegung vertrete ich die Position des Realismus. Ich werde es in Kauf nehmen müssen, daß diese Position als Essentialismus angegriffen wird. Die allgemeingültige Menschheitsforderung "Mensch, werde wesentlich", erfüllt sich jedoch in diesem Denken und veranlaßt, diesen Standpunkt zu vertreten.

Würde keine dieser Positionen den Anspruch von Allgemeingültigkeit erheben, sondern Aspekthaftigkeit mit einem besonderen Gewicht artikulieren, dann könnte das Miteinander viel zur Erhellung der Wertproblematik beitragen. Wenn sich alle drei Positionen bewußt sind, daß Erkenntnisfähigkeit immer b e g r e n z t ist und auch immer von einem E r k e n n t n i s i n t e r e s s e geleitet wird, könnte man sich den jeweiligen Anteil an Irrationalität zugestehen. Ratio weist sich auch aus durch irrationalitas, sogar durch Irritation. In jeder Diskussion müßte man um den "irrationalen Anteil der Werte" (Höhler) wissen, um die Aporie, worauf schon Max Weber, bezogen auf "Bestrebungen einer Normenbegründung in der Politik", mit folgender Feststellung eine Letztbegründung abwies:

> "Es gibt keinerlei (rationales oder empirisches) wissenschaftliches Verfahren irgendwelcher Art, welches hier eine Entscheidung geben könnte."(22)

Der ordo rationil und der ordo cordis bilden nicht Gegenströme des Lebens, sondern den einen Strom. M.E. haben, in Anerkennung der Grenzen und in Achtung der Beiträge des anderen, alle drei Positionen wichtige Beiträge zur Lösung des Wertproblems beizutragen. Sie sollten es nicht so halten, wie ein Wissenschaftler aus seiner Erfahrung sagte, daß niemand bereit sei, eine Theorie zu akzeptieren, bevor sie nicht herumgestoßen worden sei.

In dem Bewußtsein, daß Neues immer nur aus dem Alten gewonnen werden kann, wurden z.T. in dieser Arbeit "alte Ideen" neu formuliert und in einen Zusammenhang gebracht. Ein wesentliches Ziel war es, den Sinn der Ideen, die mit der Wertproblematik verflochten sind, neu zu entdekken und mit dem Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn die Wertediskussion der Gegenwart zu bereichern. Das Ergebnis der Arbeit könnte dazu beitragen, die Wertwelt als Teil der Lebenswelt junger Menschen besser zu verstehen, ihre Wertprobleme besser zu erkennen und philosophisch-ontologisch wie anthropologisch-psychologisch begründete Antworten geben zu können.

4. ANHANG

4.1 Anmerkungen

VORWORT

1 Günther, Henning, Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger. Eine empirische Untersuchung, Hrsg. Hanns Martin Schleyer-Stiftung. Köln 1982; in dem Kapitel über Jugendbewegungen der letzten 2oo Jahre führt Günther als "idealtypisch und überzeichnet", wie er sagt, insgesamt 9 Bewegungen auf: "Sturm und Drang", "romantische Jugend", "jungdeutsche Burschenschaften", "Jugend des Wandervogels", "katholische und evangelische bündische Jugend" der 2oer Jahre, "national-sozialistische Hitlerjugend der 3oer Jahre", "skeptische Jugend der 5oer Jahre" in verschiedenen Gruppierungen, "protestierende Jugend der 6oer Jahre" in verschiedenen Gruppierungen, unsere heutige Jugend als - "verwöhnte Generation?", S. 11 ff

2 vgl. Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./1o. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Klett, Stuttgart 1978

3 vgl. Oswald, Paul, Erziehen? - heute? Prinzipien verantwortlicher Erziehung. Kastellaun 198o; Kozdon, Baldur, Ist eine 'Wiedergewinnung des Erzieherischen' in greifbare Nähe gerückt? Zu den Aussichten für eine ' erzieherische Wendung' aus schulpädagogischer Perspektive, in: Katholische Bildung, 83. Jg., Heft 1, Paderborn 1982; Löwisch, Dieter-Jürgen, Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?, in: Erzbischöfliches Generalvikariat (Hrsg.), schulinformationen paderborn, 12. Jg., Nummer 4, Lippstadt 1982

4 Oswald, Erziehen?- heute?, a.a.O., S. 7

0. EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

0.1 Der Problemzusammenhang

1 vgl. Autorenteam, impulse zur verantwortung. Band 2, Düsseldorf 1974, S. 9 u. 35

2 vgl. Löwisch, Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?, a.a.O., S. 8

3 vgl. Autorenteam, impulse zur verantwortung, a.a.O., S. 8

4 Spranger, Eduard, Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1966, 2o. Auflg., S. 19

5 ebenda

6 Frankl, Viktor E., Ärztliche Seelsorge. München 1975, S. 6o

7 ders., Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg 1977, S. 28 f

8 vgl. Steiner, Hans-Friedrich, Marxisten - Leninisten über den Sinn des Lebens. Essen 197o, S. 136 ff; "Wenn der Lebenssinn total von einem übergeordneten objektiv-notwendigen Geschichtssinn abhängt, gibt es keine Korrektur der Abweichung ... Wir haben restlos begriffen, welchen historischen Kräften wir als Werkzeug dienten.", S. 138

9 Frankl, Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O., S. 3o

1o Katechetische Blätter, 6/8o, S. 4o7

11 Spaemann, Robert, Die Herausforderung, in: Mut zur Erziehung, a.a.O., S. 3o

12 Frankl, Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O., S. 15

13 ebenda, S. 18

14 vgl. ebenda, S. 11, 13, 3o

C.4 Die Problemkreise

1 Hehlmann, Wilhelm, Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974, 12. erg.Auflg., S. 119

2 vgl. Arnold, Exsenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, Band 1, Freiburg 1980, Sp. 489 u. 172; ferner: Willmann-Institut München-Wien (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik, Band 1, Freiburg 1977, S. 235; Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, Band 1, Freiburg 1967, Sp. 1118

3 vgl. Arnold, Exsenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., Band 1, Sp. 138

4 Teilhard de Chardin, Pierre, Werke - Die Zukunft des Menschen. Olten 1963, S. 43

5 Teilhard de Chardin, zit. nach Latour, Hans, Deutsche Tagespost Nr. 42/1980

6 ebenda

7 Maritain, Jacques, Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung. Paderborn 1966, S. 17

8 ders., Erziehung am Scheidewege.Bad Nauheim 1962, 3. Auflg., S. 23

9 vgl. Atteslander, Peter, Die Grenzen des Wohlstandes. Stuttgart 1981, S. 98

10 Guardini, Romano, Welt und Person. Würzburg 1939, S. 23

11 Hartmann, Nicolai, zit. nach: Hunger, E., Schottky, R. u. L.Zahn (Hrsg.), Texte der Philosophie. München 1978, S. 45

C.6 Zur Forschungssitation

1 Höhler, Gertrud, Die Anspruchsgesellschaft. Von den zwiespältigen Träumen unserer Zeit. Düsseldorf und Wien 1979, S. 189

2 Becker, Helmut (u.a.), Zur Bedeutung des Handlungsraumes von Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt. Zwischenbericht der Arbeitsgruppe Jugendforschung. Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Frankfurt 1982; Günther, Henning, Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14_19jähriger, a.a.O.; Klages, H. u.P.Kmieciak (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt a.M. 1979

3 Günther, Die verwöhnte Generation?, a.a.O., S. 19

4 Engelmayer, Otto, Einführung in die Wertpsychologie. Darmstadt 1977

5 Oerter, Rolf, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, München 1966; Hartmann, Klaus, D., Werthaltungen als Handlungsregulative, in: Klages/Kmieciak (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, a.a.O.

6 vgl. Vorwort, Anm. 3

Erster Teil: ALLGEMEINE GRUNDLEGUNG ZUR WERTEDISKUSSION

1.1 Die etymologische Grundlage

1 Kluge, Friedrich, Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache, bearbeitet von W. Mitzka, Berlin 196o[18], S.856

Paul, Hermann, Deutsches Wörterbuch, bearbeitet von W. Betz, Tübingen 1976[7], S. 795

Trübners Deutsches Wörterbuch, begründet von A. Götze, hrsg. von W. Mitzka, Berlin 1957, Band 8 W-Z, S. 125

Klappenbach, R. u. W. Steinitz (Hrsg.), Wörterbuch der Deutschen Sprache, Band 6, Berlin 1977, S. 4324 ff

2 Kluge, Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache, a.a.O., S. 856

3 vgl. ebenda

4 ebenda

5 Trübners Deutsches Wörterbuch, a.a.O., S. 125

1.2 Der Wertbegriff als Inhalt der Fragestruktur

1 Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 58o

2 Kant, Emanuel, Kritik der reinen Vernunft. Vorrede, Hamburg 1956

3 Aristoteles, Metaphysik, Schriften zur Ersten Philosophie, Stuttgart 197o

4 Petzelt, Alfred, Von der Frage. Freiburg 1962, S. 9

5 Augustinus, Confessiones. München 1966[3], S. 1o3

6 ebenda, vgl. p 498/p. 51o: "Interrogavi terram, et dixit: non sum ... Interrogavi mare et abyssos ... Interrogavi auras flabiles ... Interrogavi coelum, solem, lunam ...
Et drexit me ad me et dixi: tu quis es?"
"... audio tria genera esse quaestionum,
an sit,
qui sit,
quale sit ..."

7 Korherr, Josef u. Gottfried Hierzenberger (Hrsg.), Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik. Wien 1973, Sp. 1o27

8 vgl. Grom/Schmidt, Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Freiburg 1978, S. 112

1.3 Umwerten der Werte?

1 Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., Band 3, Sp. 2544

2 z.B. in: Die Heimstatt, Nr. 1-2/8o; Stimmen der Zeit, Nr. 7/8o; 9/8o; 1o/8o; Conzepte, Nr. 3/8o; Communication socialis, Nr. 12/79; Katholische Bildung, Nr. 1o/8o, Wirtschaft und Erziehung, Nr. 6/8o u. 7/8o

1.4 Der Wertbegriff und die Wertwelt im Suchen des Verstandes nach dem Humanum

1 vgl. Grundgesetz Art. 1; 2 - 19

2 Grundgesetz, Kommentar I, Grundrechte

3 P. Joh. XXIII., Pacem in terris, Nr. 143

4 P. Joh. Paul II., Redemtor hominis, Nr. 17

5 vgl. dazu Abschnitt 1.1 Die etymologische Grundlage, Anm. 5

6 vgl. Störing, H.-J., Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart 1965, 9.Auflg., S. 118

7 vgl. ebenda, S. 277

8 zit. nach Odenbach, Karl, Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig 197o, S. 112

9 Störing, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, a.a.O., S. 373

1o ebenda

11 ebenda

12 vgl. dazu die Wertbeschreibungen in Kapitel 1.7 Überblick zur Wertbestimmung

13 Frankl, Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O., S. 18

14 Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, Band 4,a.a.O., Sp. 1352

15 Willi, Viktor J., Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertsysteme. Zürich 1966, S. 1o9

16 ebenda, S. 1o7

17 Scheler, Max, Schriften aus dem Nachlaß, Band II, Bern 1979, S. 113

18 vgl. Zahn, Lothar, Die letzte Epoche der Philosophie. Stuttgart 1976, S. 492 f

19 ebenda

2o Fischl, Johann, Geschichte der Philosophie. Köln 1964, S. 443

21 ebenda, S. 442

22 Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, Band 4, a.a.O., Sp. 1351

23 Störing, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, a.a.O., S. 4o5

24 Fischl, Geschichte der Philosophie, a.a.O., S. 499

25 Ein Beispiel hierzu brachte eine Religionslehrer tagung mit Prof. Dr. Pinchas Lapide am 5.6.198o. In der Darlegung der Schuldfrage zu Jesu Tod waren sich alle Teilnehmer bewußt, daß hier aus der Sicht eines Juden die Schulfrage erläutert wurde. Trotzdem fühlten sich mehrere Teilnehmer in ihrem Empfinden tief verletzt und reagierten auch entsprechend negativ.

26 Scheler, Schriften aus dem Nachlaß, Band II, a.a.O., S. 58

27 ebenda, S. 59

28 ebenda

29 ebenda, S. 63

3o ebenda, S. 61

31 ebenda

32 ebenda, S. 63

33 vgl. Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 172

34 Fischl, Geschichte der Philosophie, a.a.O., S. 5o7 ff

35 vgl. Zahn, Die letzte Epoche der Philosophie, a.a.O., S. 346 f

36 ebenda, S. 347

37 der Bundestagswahlkampf 198o läßt sich als ein Beispiel nennen

38 vgl. dazu Reden in: Das Parlament vom 9.2.198o

39 vgl. Mead, Georg Herbert, Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968, S. 63 ff

4o Fischl, Geschichte der Philosophie, a.a.O., S. 51o

41 Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik, a.a.O., S. 267

42 Oerter, Rolf, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1976, 16. Auflg., S. 234

43 vgl. Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik, a.a.O., S. 42

1.5 Die Wertverwirklichung im Suchen nach dem Humanum

1 Willmann-Institut München-Wien (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik, Band 3, a.a.O., S. 62

2 ebenda, S. 61

3 Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, Band 3, a.a.O., Sp. 1894

4 ebenda

5 Stern, William, Wertphilosophie. Leipzig 1924, S. 19

6 ebenda, S. 41

7 AAS, 4.8.1879, P. Leo XIII., Aeterni patri

8 Thomas von Aquin, summa theol., I.II.qu.31, a7

9 Bleck, S., Zusammenstellung des Polizei-Jahres-Almanach 1981, in: polizeidienst aktuell, Nr. 1/1982, S. 4

1o Die Deutschen Bischöfe, Grundwerte verlangen Grundhaltungen. Bonn 1977, S. 5

11 Autorenteam (Hrsg.), Handbuch der christlichen Ethik. Freiburg, Basel, Wien 1978, Band I, S. 125

12 ebenda

13 Klages, H. u. P. Kmieziak (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, a.a.O., S. 13

14 ebenda

15 Läpple, Alfred, Grundfragen der philosophischen Ethik, in: Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM Texte für den Unterricht an Gymnasien, Heft 1, München 1973, S. 21

16 Auer, Albert, Der Mensch hat Recht. Köln 1956, S. 95

17 Schelauske, Hans-Dieter, Naturrechtsdiskussion in Deutschland. Köln 1967, S. 41

18 nach Loring gründet das Naturrecht in der apriorischen Erkenntnis der Werte, als einem Urphänomen des menschlichen Geistes; vgl. dazu: Die obersten Grundsätze des Rechts, S. 54 ff

19 Schelauske, Naturrechtsdiskussion in Deutschland, a.a.O., S. 123

2o vgl. dazu die Nürnberger Prozesse von 1945 gegen die nationalsozialistischen Führer; oder den Eichmann-Prozeß in Israel; oder die politischen Verfolgungen in den verschiedenen Systemen

21 Scheler, Max, Materiale Wertethik. Halle 1927, Vorwort

22 NT, Gen. 1,1; Joh. 1,1

23 vgl. Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 478 f

24 vgl. dazu Cicero M.T., Vom Gemeinwesen, zit. nach: Bergstraesser, A. u. D. Oberndörfer (Hrsg.), Klassiker der Staatsphilosophie. Stuttgart 1962, S. 64: "Es ist aber das wahre Gesetz die richtige Vernunft, die mit der Natur in Einklang steht, sich in alle ergießt, in sich konsequent, ewig ist, die durch Befehle zur Pflicht ruft, durch Verbieten von Täuschung abschreckt, die indessen dem Rechtschaffenen nicht vergebens befiehlt oder verbietet ... Diesem Gesetz etwas von seiner Gültigkeit zu nehmen ist Frevel, ihm irgend etwas abzudingen unmöglich, und es kann ebensowenig als Ganzes außer Kraft gesetzt werden. Wir können aber auch nicht durch den Senat oder das Volk von diesem Gesetz gelöst werden, es braucht als Erklärer und Deuter nicht Sextus Aelius geholt werden, noch wird in Rom ein anderes Gesetz sein, ein anderes in Athen, ein anderes jetzt, ein anderes später, sondern alle Völker und zu aller Zeit wird ein ehrgeiziges, ewiges und unveränderliches Gesetz beherrschen, und einer wird der gemeinsame Herrscher und Meister aller sein: GOTT. Er ist der Erfinder dieses Gesetzes, sein Schiedsrichter, sein Antragsteller; wer ihm nicht gehorcht, wird sich selber fliehen, und, das Wesen des Menschen verleugnend, wird er gerade dadurch die schwersten Strafen büßen, auch wenn er den übrigen Strafen, die man dafür hält, entgeht."

25 In diesem Zusammenhang wäre es interessant, aus der asiatischen Ethik, vor allem aus der spezifisch religiösen Ausprägung, die Psychologie zu erheben.

26 Ethische Aphorismen des Konfutius, zitiert nach Alfred Läpple, Grundfragen der philosophischen Ethik, in: Reihe Philosophisches Forum 1, S. 22

27 Dieser Gedankengang wird in den Sokratischen Tugendvorstellungen entwickelt.

28 ebenda

29 zitiert nach Störing, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, a.a.O., S. 55

3o vgl. ebenda, S. 59 f

31 latinisiert: Mencius

32 Störing, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, a.a.O., S. 64

33 zitiert nach Störing, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, a.a.O., S. 66

34 Mao Tse-tung, Das rote Buch. Fischer TB, Frankfurt 1967, S. 95

35 Roeßler, Wilhelm, Bildung und Erziehung. Reihe: Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Heft 1, März 1981, S. 13

36 Schiller, Friedrich, Wilhelm Tell zit. nach Grabert W. u. A. Mulot, GESCHICHTE DER DEUTSCHEN LITERATUR. Bayerischer Schulbuchverlag 1971, 15. Auflg., S. 217

37 Rechtssammlungen des Eike von Repkow

38 Dempf, Alois, Christliche Philosophie. Bonn 1952, S. 1o1

39 vgl. Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, Band 4, a.a.O., Sp 1124 ff

1.6 Die Wirklichkeit der Werte unter wertpsychologischer Fragestellung

1 Willi, V.J., Grundlagen einer empirischen Spziologie der Werte und Wertsysteme, a.a.O., S. 1o5

2 Lersch, Philipp, Aufbau der Person. München 1966^{1o}, S. 33

3 Vetter, Krueger und Wellek entfalten in ihren Konzeptionen über die Struktur der Persönlichkeit den Gedanken, Struktur ist Wertgesetz.

4 Jacobi, Jolande, Die Psychologie von C.G. Jung. Frankfurt a.M. 1978, S. 21

5 ebenda

6 ebenda, S. 22

7 Schär, Hans, Religion und Seele in der Psychologie C.G. Jungs. Olfen o.J., S. 71 ff

8 Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, Band 3, a.a.O., Sp.2544

9 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O.; Vetter, August, Personale Anthropologie. Freiburg 1966; Allport, Gordon W., Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim 197o; Frankl, Viktor E., Ärztliche Seelsorge, a.a.O.; ders., Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München 198o[2]

1o Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 74

11 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 46

12 ebenda, S. 46

13 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 1o2

14 Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 379

15 ebenda, S. 1o8

16 ebenda

17 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 218

18 ebenda, S. 124

19 ebenda, S. 219

2o ebenda

21 ebenda

22 vgl. ebenda, S. 22o

23 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 6o

24 Vetter, Personale Anthropologie, a.a.O., S. 18

25 ebenda, S. 113

26 ebenda

27 ebenda, S. 119

28 ebenda, S. 121

29 ebenda, S. 131

3o ebenda, S. 125

31 vgl. ebenda, S. 126 ff

32 ebenda, S. 132

33 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, S. 65 f

34 ebenda, S. 66

35 ebenda, S. 73

36 ebenda

37 ebenda

38 vgl. Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie. Wien 1977, 11. neubearbeitete Auflg.; Spranger, Eduard, Psychologie des Jugendalters, a.a.O.

39 Allport, Gordon W., Ist der Begriff des Selbst notwendig?. In: Petrilowitsch, Nikolaus (Hrsg.), Beiträge zur Psychologie der Persönlichkeit. Darmstadt 1967, S. 119

4o zit. nach Hall, Calvin S., Gardner, Lindzey, Theorien der Persönlichkeit, Band 1, München 1978, S. 297 f

41 ebenda, S. 298; vgl. auch S. 31o

42 ebenda, S. 298

43 ebenda, S. 298 f, Sperrung von mir

44 zit. nach Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 72

45 vgl. ebenda

46 Allport, Ist der Begriff des Selbst notwendig?, a.a.O., S. 123

47 ebenda, S. 125

48 vgl. ebenda, S. 112

49 Hall/Lindzey, Theorien der Persönlichkeit, a.a.O., S. 314

5o ebenda, S. 314 f

51 Allport, Ist der Begriff des Selbst notwendig?, a.a.O., S. 125

52 ebenda, S. 128

53 ebenda, S. 125

54 Hall/Lindzey, Theorien der Persönlichkeit, a.a.O., S. 3o4

55 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, S. 66

56 ebenda

57 Allport, Ist der Begriff des Selbst notwendig?, a.a.O., S. 1o9

58 ebenda, S. 12o

59 vgl. dazu Abschnitt 1.6.3, Anmerkung 21

6o Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 6

61 Frankl, Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O., S. 29

62 Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 6o

63 Frankl, Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O., S. 26

64 ebenda

65 Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 7

66 vgl. ebenda, S. 59 ff

67 Stierlin, H., Der liebevolle Kampf zwischen Festhalten und Loslassen, in: psychologie heute, Nr.4/82, S. 23

68 Röhrs, Hermann, Grundlagen der Geisteswissenschaften - Eine Erörterung der Gesammelten Schriften von Eduard Spranger, in: Pädagogische Rundschau, Heft 3, April/Mai 1982, S. 227

69 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 126

7o ebenda, S. 62

71 Remplein, Heinz, Psychologie der Persönlichkeit. München 1956[2], S. 34

72 Spranger, Eduard, Lebensformen. München und Hamburg 195o, S. 38

73 vgl. Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 131 - 135

74 Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 62

75 ebenda, S. 61

76 ebenda, S. 6o f

77 vgl. Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 59

78 ebenda

79 ebenda

8o ebenda

81 vgl. Spranger, Lebensformen, a.a.O., S. 1o1 ff und Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 28 f

82 vgl. Einführung in die Problemstellung, Abschnitt o.4

83 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 13o

84 ebenda

85 ebenda

86 ebenda, S. 62

1.7 Überblick zur Wertbestimmung

1 Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 12o

2 Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, a.a.O., Sp. 1384

3 ebenda

4 ebenda

5 vgl. Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik, a.a.O., S. 143

6 vgl. Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 13o

7 ebenda, S. 62

8 Höhler, Die Anspruchsgesellschaft. Von den zwiespältigen Träumen unserer Zeit, a.a.O., S. 21o

9 Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 13o

1o vgl. ebenda, S. 131

11 ebenda

1.8 Lebenswelt der kaufmännischen Berufsschuljugend

1 Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 59

2 ebenda

3 ebenda

4 ebenda

5 Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., Band 1, Sp. 489

6 Oerter, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, a.a.O., S. 2o f

7 Hierzu ein aktuelles Unterrichtserlebnis wenige Tage vor dem Papstbesuch 1981 in der BRD. Ein Mädchen polemisierte heftig gegen den Papstbesuch und die damit verbundenen Kosten. Wenige Minuten später erbat sie sich eine Karte für Köln, weil sie den Papst unbedingt sehen wollte.

8 Oerter, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, a.a.O., S. 22

9 Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., Band 1, Sp. 172

1o vgl. ebenda

11 Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 26

12 Lehrplan-Entwurf, Katholische Religionslehre an berufsbildenden Schulen, hrsg. vom Regierungspräsidenten Arnsberg 1982, Hektographie, S. 13

13 vgl. Engelmayer, Einführung in die Wertpsychologie, a.a.O., S. 61

14 Zeller, Michael, Sprünge im Generationenspiel, in: Materialien zur politischen Bildung, Heft 4, 1981, S. 9

15 ebenda

16 ebenda

17 Baake, D., Jugend heute - der leise Widerstand, in: psychologie heute, Nr. 8/8o, S. 24

18 Zeller, Sprünge im Generationenspiel, a.a.O., S. 17

19 ebenda

2o Neander, Joachim, Essay zur Jugendstudie der Deutschen Schell AG, in: Die Welt, Nr. 193/81, S. 6

21 Meves, Christa, Vor der geistigen Knechtschaft kommt immer der Ego-Trip, in: Die Welt, Nr. 37/82

22 Deutsche Tagespost vom 28.12.1978

23 vgl. Weyer, Friedrich, Die "skeptische Generation von einst - Erzieherische (Total)Versager?, in: Concepte 12/81

24 vgl. Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi, a.a.O., Band 4, Sp. 164

25 z.B. berichtet "Misereor aktuell", Heft 2/1982, daß bei der Misereor-Eröffnung 1982 in Essen mehr als die Hälfte der 1o ooo Besucher Jugendliche waren; auch der Deutsche Katholikentag in Düsseldorf 1982 läßt sich als weiteres Beispiel nennen.

26 Guardini, Romano, Religiöse Erfahrung und Glaube. Mainz 1974, S. 65

27 Lehrplan-Entwurf für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, a.a.O., S. 21

Zweiter Teil: EIGENE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

2.1 Vorbemerkungen

1 Mitscherlich, Alexander, Versuch, die Welt zu verbessern. Frankfurt 197o, Einleitung

2 Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 249

3 ebenda, S. 21

2.4 Untersuchungsergebnisse

1 vgl. dazu Kap. o.2 Die Dialoggruppe

2 Erikson, Erik H., Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt 1975

3 Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 14o

4 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 26

5 vgl. ebenda

6 ebenda, S. 328

7 ebenda

8 ebenda, S. 329

9 ebenda

1o Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, Sp. 2o31

11 ebenda, Sp. 2o33

12 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 173 f

13 vgl. Oerter, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, a.a.O., S. 68

14 Autorenteam (Hrsg.), Der neue Herder, Band 9, Der Mensch, S. 5o6

15 Beck, Heinrich, Philosophie der Technik. Trier 1969, S. 25

16 ebenda, S. 4o

17 Oerter, Die Entwicklung der Werthaltungen während der Reifezeit, a.a.O., S. 59

18 ebenda, S. 67

19 Schülerbeiträge der Klassen 12 und 13, HH u. Gym.

2o Schaeffler, Kritik und Anerkennung, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Band 21, S. 113

21 Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 243

22 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 175

23 ebenda, S. 287

24 ... im Sinne des animal sociale, wie es der Aquinate umschreibt

25 vgl. dazu Autorenteam (Hrsg.), Der neue Herder, Band 9, Der Mensch. Freiburg 197o, S. 51o

26 ähnliche Behauptungen finden sich auch in der Fachliteratur

27 Rechtschreibfehler und Interpunktion wurden von mir korrigiert

28 Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 249

29 Vetter, August, Kritik des Gefühls. Paderborn 1977, S. 23

3o ebenda, S. 24

31 diese "sehnsuchtsvolle Hoffnung" entspricht dem Schelerschen Begriff "ordre du coeur"

32 Illies, Joachim, Der bedrängte Mensch. Kassel 1979, S. 1o

33 ebenda

34 ebenda

35 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 317 f

36 ebenda, S. 317

37 ebenda

38 ebenda, S. 318

39 vgl. ebenda, S. 289

4o ebenda

41 vgl. dazu Spranger, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 25 Fußnote 1

42 vgl. Guardi, Romano, Die Lebensalter. Würzburg 1955, S. 13 ff

43 Hunke, Doch der Mensch, der ist nicht ein Ding unter Dingen, in: Die Welt, Nr. 273/8o

44 vgl. Schülerzitate zu Hypothese 4, Behauptung 1

45 vgl. Stern, William, Wertphilosophie. Leipzig 1924, S. X, Vorwort

46 ebenda

47 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 194

48 ebenda, S. 31

49 ebenda, S. 87

5o Bock, Peter F., Der Sonnengesang. München 1976 (Tonbild)

51 vgl. Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 35 f

52 Das Opfer des Dr. Nagai, Hörspiel, Christopherus-Verlag. Freiburg

53 Schüler aus folgenden Klassen wurden an der Überprüfung beteiligt: Klasse 12, Höhere Handelsschule; Unterstufe Einzelhandel, Textil- und Schuhbranche; Klasse 1o, Handelsschule; Auszubildende für Büroaufgaben, 1. Lehrjahr; Auszubildende für Büroaufgaben, 2. Lehrjahr, Auszubildende im Bereich Gemischtwaren, 1. Lehrjahr

54 aus: Leben und Erziehen. Aachen

55 Ehefragen und "Eltern von morgen" gehören zu den Lieblingsthemen dieser Altersgruppe

56 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 287

57 ebenda, S. 499

58 Petzelt, Von der Frage, a.a.O., S. 141

59 vgl. Anlage VI; es war nicht möglich, die Autorin des Gedichtes ausfindig zu machen

6o vgl. Anlage VII, ein Interpretationsversuch

61 Fromm, Erich, Die Kunst des Liebens. Frankfurt 1979, S. 7o

62 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 182

63 ebenda, S. 181

64 vgl. ebenda, S. 182

65 vgl. Fromm, Die Kunst des Liebens, a.a.O., S. 63

66 Lippert, Peter, Vom guten Menschen. Freiburg 1953, S. 6o

67 vgl. ebenda, Wort, Werk und Wirkung

68 Graumann, C.F., Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen, in: Handbuch der Psychologie, Band II, S. 277

2.5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

1 Hartmann, Werthaltungen als Handlungsregulative, a.a.O., S. 211

2 Günther, Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger, a.a.O., S. 181; in dieser empirischen Untersuchung wurden mehrheitlich Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler befragt

3 vgl. dazu Kap. 1.8.2

4 Günther, Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger, a.a.O., S. 182

5 ebenda, S. 166

6 ebenda, S. 166 f

7 vgl. Psychotherapie hilft (meistens) - empirische Untersuchung, in: psychologie heute, 9. Jahrg., Nr. 9, September 1982, S. 49 - 61

8 ebenda, S. 5o, 53

Dritter Teil: ZUR BEDEUTUNG DER WERTERZIEHUNG ALS ZUKUNFTSPERSPEKTIVE EINES SINNERFÜLLTEN LEBENS

1 vgl. Horn, Hermann, Erziehung zu Werthaltungen. Einführungsvortrag anläßlich der religionspädagogischen Tagung 1981, in: Beitrag zur Bildungsdiskussion, Heft 1o/82. Hrsg. vom VBE, Köln 1982; Löwisch, Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?, a.a.O.; Ruthe, Reinhold, Wozu tust du das? Wertdefizite als Symptome des Lebensstils aus der Sicht des Therapeuten, in: Beitrag zur Bildungsdiskussion, Heft 1o/82. Hrsg. vom VEB, Köln 1982

2 vgl. Kittler, Udo, Eigentum und Gewalt. Delinquenz und Aggressivität aus der Sicht des Psychologen, in: Beitrag zur Bildungsdiskussion, Heft 1o/82. Hrsg. vom VEB, Köln 1982

3 vgl. Frankl, Viktor, E., Das Leiden am sinnlosen Leben, a.a.O.

4 vgl. Meves, Christa, Das Geringste gilt. Kassel 1981

3.1 Endogen- und exogenbestimmte Defizienzen

1 Hartmann, Werthaltungen als Handlungsregulative, a.a.O., S. 21o

2 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 31

3 Graumann, Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen, a.a.O., S. 276

3.2 Probleme der Wertvermittlung

1 Ruthe, Wozu tust du das?, a.a.O., S. 7

2 zitiert nach Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie, a.a.O., Sp. 122o

3 ebenda

4 Meves, Christa, Das Geringste gilt. Kassel 1981, S. 39

3.3 Die Familie als Ort von Werterfahrung und Wertvermittlung

1 vgl. hierzu: Familienberichte der Bundesregierung; Bericht der Enquete-Kommission Frau und Gesellschaft, in: Parlament Nr. 2/81; Katechetische Blätter 12/8o; P.Paul II., Predigt auf dem Butzweiler Hof in Köln; Stimmen der Zeit, Nr. 7/79, 1o/8o; Wirtschaftskunde Nr. 1o/8o; Concepte Nr. 1/81, König, Die Entfaltung des Geistes; Neue Ethik für Ehe und Trauschein in: Die Welt 3o/81; ebenda, Die Ehe mehr fördern; Hinweise Nr. 11/79

2 Enquete-Kommission Frau und Gesellschaft, a.a.O.

3 Hauptveranstaltung zum Jahr des Kindes in der Bonner Beethoven-Halle 1979, zitiert nach: Die Welt vom 14.7.1979:"Ich finde, in Familien ist es so gut wie unmöglich, daß Kinder frei leben, daß sie lernen ihre Wünsche zu artikulieren und auszuleben. In der Familie lernt das Kind nur eins: zu gehorchen und seine Wünsche zu unterdrücken."

4 ebenda; besonders hervorgehoben wurde, daß Werte in der jüngsten Vergangenheit nur als Funktionen ausgewiesen wurden

5 vgl. Buber, Martin, Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1979, S. 31

6 ebenda

7 ebenda, S. 32

8 Lersch, Aufbau der Person, a.a.O., S. 219, vgl. auch S. 218

9 ebenda

1o Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 512

11 Mutter Teresa, Friedensnobelpreisrede in Oslo am 1o.12.1979

12 vgl. Vetter, Wirklichkeit des Menschlichen, a.a.O., S. 31

13 vgl. Meves, Manipulierte Maßlosigkeit, a.a.O.; Lorenz, Konrad, Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, München 1973

14 zitiert nach Ruthe, Warum tust du das?, a.a.O., S.9

15 Vetter, Wirklichkeit des Menschlichen, a.a.O.,S. 22

16 ebenda, S. 25

17 ebenda, S. 24

18 ebenda

19 ebenda

2o vgl. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1964[4], S. 62

21 ebenda, S. 63

22 vgl. Frankl, Der Mensch auf der Suche nach Sinn, a.a.O., S. 13; ders., Die Psychotherapie in der Praxis, Wien 1975, S. 3

23 Ruthe, Warum tust du das?, a.a.O., S. 9

24 Lk. 15,2o

25 Lk. 15,31

26 Vetter, Wirklichkeit des Menschlichen, a.a.O., S. 261

27 Mutter Teresa, Friedensnobelpreisrede; einen ähnlichen Gedanken äußerte P.Joh.Paul II. in seiner Predigt vor den Arbeitern der Pariser Vorstadt Saint Denis am 31.5.8o

28 Arnold, Eysenck, Meili, Lexikon der Psychologie, a.a.O., Sp. 91o

29 ebenda

3o vgl. Mt., 24-27

31 Carlhoff, Drogenkompendium Heidelberg 198o, S. 33

32 Fromm, Haben oder Sein, a.a.O., S. 27

33 ebenda, S. 138

34 vgl. Montessori, Maria, Kinder sind anders. Stuttgart 1952

35 vgl. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954

36 vgl. Esch, Karlheinz, Damit unsere Kinder das Leben bestehen, Limburg 198o

3.4 Der Lebensbereich Beruf

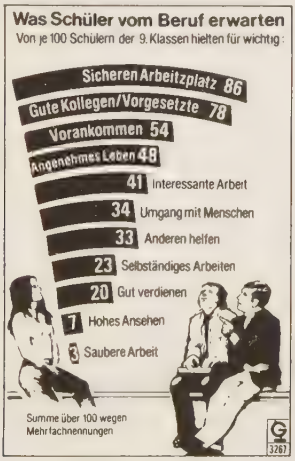
1 so Predigt P.Joh.Pauls II. in Saint Denis, Paris

2 vgl. ebenda

3 Dettling, Politik, Freiheit und Glück, in: Stimmen der Zeit 7/79, S. 461

4 Mohler in, Die Welt 2o/81 über die Krawalle in Zürich. Was ist denn mit den braven Schweizern los?

5 vgl. dazu Tabelle "Was Schüler vom Beruf erwarten", aus: Europa Nr. 1/8o



vgl. ferner, Sowjetunion heute 6/79, An der Schwelle des Erwachsenenlebens, Eine Umfrage unter Oberschülern brachte u.a. folgendes Ergebnis:
"Die meisten verstehen unter dem Begriff 'Arbeit' ein Lebensbedürfnis des Menschen, die Möglichkeit sich zu verwirklichen. Gestellt vor die Wahl, 'viel Geld zu verdienen', oder eine Arbeit aufzunehmen, 'die wirklich Spaß macht', wählen sie das Letztere. Kindlicher Idealismus?"

6 vgl. Beck, Philosophie der Technik, a.a.O., S. 162 f

7 ebenda

3.5 Der Lebensbereich Gesellschaft

1 Beck, Philosophie der Technik, a.a.O., S. 15

2 Stimmen der Weltkirche 8, Bonn 79, Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft, S. 71

3 Fromm, Haben und Sein, a.a.O., S. 88

4 Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 271

5 vgl. Vetter, Kritik des Gefühls, a.a.O., S. 136

6 Fromm, Die Kunst des Liebens, a.a.O., S. 32

7 Das gleiche Phänomen ist auch bei den Erwachsenen zu beobachten. In der Erwachsenenbildung ist es ein behindernder Faktor innerhalb der Diskussion.

8 Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, a.a.O., S. 17 ff

9 mehrfache Erfahrungen konnten in Verbindung mit der Holocaust-Reihe gemacht werden

1o Die Welt 3/81 Pankraz, Pasolini und die Kultur des Argot

11 KNA 6/81, Kindersendungen

12 ebenda

13 z.B. alle reden von Mutter Teresa. Was wäre, wenn die Medien sie nicht zur "Ersatzperson" und zum Aushängeschild für ihr "positives" Engagement erkoren hätten?

14 Jacobi, Die Psychologie C.G.Jungs, S. 54

15 ebenda, S. 49

16 ebenda

17 vgl. Koestler, Der Kontrollturm (eine Parabel) und Ruhr-Nachrichten Nr. 271/8o, Jedes vierte Kind ist psychisch krank

18 Ortlieb, Die Welt 26/8o, Geistige Welt, Wie die Deutschen ihr schönes Wirtschaftswunder verspielten

19 Staudinger/Behler, Chance und Risiko der Gegenwart. Paderborn 197o, S. 3o8

2o Vetter, Kritik des Gefühls, a.a.O., S. 2o3; vgl. auch Jaspers, Kleine Schule des philosophischen Denkens, S. 51

21 Arrupe, Jugend zwischen Angst und Hoffnung, in: L'Osservatore Romano, Nr. 32-33/7

22 Häring, Frei in Christus, Band I, S. 298 f
vgl. auch Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1/65,
Fischer, Zur pädagogischen Bedeutung der Sitte

23 vgl. Lexikon der Pädagogik, Band 1, Sp. 557 - 56o

24 vgl. Häring, Frei in Christus, Band I, S. 298 f

25 Augustinus, Confessiones, 1. Buch

26 ebenda

27 ebenda

28 vgl. Gruhle, Verstehende Psychologie, S. 249

29 Schär, Religion und Seele in der Psychologie C.G. Jungs, S. 165

3o Jung, Psychologie und Religion, S. 133

31 vgl. Dekalog und Liebesgebot

32 Schär, Religion und Seele in der Psychologie C.G. Jungs, S. 163

33 Beck, Philosophie der Technik, S. 179

34 vgl. Stimmen der Zeit 2/8o, Feil, Glaubensüberzeugung und Werterfahrung

35 Beck, Philosophie der Technik, S. 179

36 zitiert nach Welt am Sonntag-Magazin 3/81, S. 4

37 vgl. Figur 19

38 das Unbewußte im Sinne von C.G. Jung

39 vgl. Kap. 1.6.5, Figur 8

4o vgl. Erikson, Identität und Lebenszyklus, a.a.O., S. 47 f

41 Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, a.a.O., S. 218

42 Immer, wenn ich im Unterricht Offenbarung thematisiere, wird dies grundlegende Problem deutlich. Obwohl schon die Religionsstunde selbst Hinweis auf den Begriffsinhalt sein sollte, bewegen sich die Schülerantworten im Deutungsbereich: Offenlegen, klar bekommen, aufdecken, analysieren, etwas verraten, vermuten, einen Code knacken, usw. (Protokollnotiz)

43 vgl. Buber, Das dialogische Prinzip, a.a.O., S. 226 f

44 ebenda

3.6 Werte-orientierte Erziehungsarbeit

1 Zenke, Zur Bedeutung der Werterziehung für die demokratische Schule, a.a.O., S. 586

2 vgl. Ruthe, Wozu tust du das?, a.a.O., S. 7

3 vgl. Kap. o.1, Anm. 11

4 Löwisch, Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?, a.a.O., S. 6

5 Teilhard de Chardin, Die Zukunft des Menschen, a.a.O., S. 1o4

6 ebenda, S. 43

7 ebenda, S. 53

8 ebenda, S. 61

9 ders., Der Mensch im Kosmos, München 1959, S. 273

1o ebenda

11 ders., Die Zukunft des Menschen, a.a.O., S. 7o

12 Löwisch, Wertbezogene Erziehung - was bedeutet das?, a.a.O., S. 7

13 Teilhard de Chardin, Die Zukunft des Menschen, a.a.O., S. 228

14 ebenda, S. 78

15 ebenda, S. 125

16 ebenda, S. 178

17 ebenda, S. 79

18 Hartmann, Nicolai, Ethik, zitiert nach Hunger, Schottki, Zahn, Texte der Philosophie, a.a.O., S. 1o5

19 Maritain, Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung, a.a.O., S. 117

2o ebenda, S. 12

21 ebenda, S. 1o

22 ders., Erziehung am Scheideweg, a.a.O., S. 57

23 vgl. Kap. o.4, Anm. 7

24 Maritain, Personale Erziehung, in: Gerner, Berthold, Personale Erziehung. Darmstadt 1965, S. 43o

25 ebenda, S. 443

26 ders., Erziehung am Scheidewege,a.a.O., S. 29

27 Bollnow, Otto-Friedrich, Die Erweckung,in: Gerner, Personale Erziehung, a.a.O., S. 394

28 vgl. ebenda, S. 394

29 Spranger, Eduard, Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958, S. 72 f

3o ders., Lebensformen, a.a.O., S. 383; "er" wurde von mir durch "Erzieher" ersetzt

31 Derbolav, J., Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, zitiert nach Bollnow, Die Erweckung, a.a.O., S. 384

32 Maritain, Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung, a.a.O., S. 139

33 vgl. ebenda

34 ebenda

35 vgl. Kap. 1.6.5

36 ebenda

37 Frankl, Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, a.a.O., S. 155

3.7 Zusammenfassung wertpädagogischer Aspekte und Schlußfolgerungen

1 Höhler, Die Anspruchsgesellschaft, a.a.O., S. 8

2 vgl. ebenda, S. 135 und 2oo

3 ebenda, S. 217

4 In der Fernsehsendung vom 6.2.1981 "Warten auf Werte" bezeichnete Getrud Höhler "Werte als Antworten auf Bedürfnisse des Menschen", gleichzeitig deutete sie den Lebenswunsch ihrer Studenten nach "Zufriedenheit" als "Pensionärsmentalität", in diesen Bestimmungen bleiben Wesensaspekte jeweils unberücksichtigt.

5 Hartmann, Werthaltungen als Handlungsregulative, a.a.O., S. 21o f; vgl. dazu auch Kap. 1.6.4

6 ebenda, S. 211

7 ebenda

8 diese These erläuterte Renate Laurien in: Welt am Sonntag, Nr. 29/79

9 vgl. Beck, Philosophie der Technik, a.a.O., S. 179

1o Horn, Erziehung zu Werthaltungen, a.a.O., S. 4

11 ebenda

12 Brezinka, Wieder lieben lernen, was zu bewahren sich lohnt, a.a.O., S. I

13 Steiner, Rudolf, Aspekte der Waldorf-Pädagogik. München 1977, S. 11

14 vgl. Jacobi, Jolande, Die Psychologie von C.G.Jung, a.a.O., S. 21; vgl. auch Kap. 1.6.3, 1.6.4

15 Brezinka, Wieder lieben lernen, was zu bewahren sich lohnt, a.a.O., S. I

16 Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 21

17 Zimbardo, Das Zeitalter der Gleichgültigkeit, in: Psychologie heute Nr. 12/8o, S. 35

18 ebenda

19 Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 526

2o vgl. Lersch, Aufbau der Person, S. 19 und 34

21 vgl. Ausführungen in Kap. 1.6.6; Frankl, Theorie und Therapie der Neurosen. München 1975⁴, S. 146

22 zitiert nach Honecker, Werte begründen - zu ethischen Fundamenten politischen Handelns, a.a.O., S. 19

4.2 Ausgewählte Bibliographie

Adler, Alfred, Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt 1978.

Aichelin/Liedke (Hrsg.), Naturwissenschaft und Theologie. Neukirchen 1974.

Allport, Gordon W., Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim 197o.

Aquin v., Thomas, Ordnung und Geheimnis. Hrsg.von Josef Pieper, München 1946^2.

Aristoteles, Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie. Übers. und hrsg. v. Franz F. Schwarz. Stuttgart 197o.

Atteslander, Peter, Die Grenzen des Wohlstandes. Stuttgart 1981.

Augustinus, Confessiones. München 1966^3.

Ausubel, David P., Das Jugendalter. Fakten-Probleme-Theorie. München 1974.

Bahr, Hans-Eckehard (Hrsg.), Wissen wofür man lebt. Jugendprotest. Aufbau in eine neue Zukunft. München 1982.

Bartz, Helmut, Vom Wesen der Seele. Reihe: Stufen des Lebens. Eine Bibliothek zu den Fragen unseres Daseins. Band 6, Stuttgart, Berlin 1979.

Bath, Herbert, Emanzipation als Erziehungsziel. Bad Heilbrunn 1974.

Beck, Heinrich, Philosophie der Technik. Trier 1969.

Becker, Helmut (u.a.), Zur Bedeutung des Handlungsraums von Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt. Zwischenbericht der Arbeitsgruppe Jugendforschung. Frankfurt 1982.

Bednarik, Karl, Die unheimliche Jugend. Wien, München 1969.

Behrend, Richard F., Der Mensch im Lichte der Soziologie. Stuttgart 1966.

Bergstraesser, A., D. Oberndörfer (Hrsg.), Klassiker der Staatsphilosophie. Stuttgart 1962.

Binding, Rudolf G., Nur noch die Liebe ist stark. Hamburg 1955.

Bivort de la Sandee/Hüttenbügel, Gott - Mensch - Universum. Köln 1964^2.

Bloching, Karl-Heinz, Texte über Gott. Mainz 1976.

Bochenski, J.M., Wege zum philosophischen Denken. Freiburg 1959.

Bollnow, Otto-Friedrich, Die Erweckung, in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Darmstadt 1965.

Borucki, Bruno, Verständliche Philosophie. Köln 1966.

Brachfeld, Oliver, Minderwertigkeitsgefühle. Stuttgart 1953.

Bradley, Jack J. und James N.McClelland, Grundlegende statistische Begriffe. Bern und Stuttgart 1966.

Brandl, Gerhard, Verantwortung als kommunikativer Prozeß. Beiträge zu einer Erziehungspsychologie. Saarbrücken 1972.

Brezinka, Wolfgang, Erziehung und Kulturrevolution. Neuburg a.d. Donau 1974.

Buber, Martin, Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1979.

Buchkremer, Hansjosef, Ehrgeiz. Stuttgart 1972.

Bühler, Charlotte, Psychologie im Leben unserer Zeit. München/Zürich 1978.

Busemann, Adolf, Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend. Moers 1965.

Carlhoff, Hans-Werner, Drogenkompendium für Lehrer und Eltern. Heidelberg 1980.

Claessens, Dieter, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, soziokulturellen Geburt" des Menschen. Berlin 1967^2.

Clauss/Ebner, Grundlagen der Statistik. Berlin 1968.

Coreth, Emmerich, Metaphysik. Innsbruck 1965.

Damm, Diethelm, Wenn der Alltag zur Sprache kommt. Die Lebenswelt der Jugendlichen als Inhalt der Jugendarbeit. Hrsg., Deutsches Jugendinstitut. München 1981.

Däumling, Adolf (Hrsg.), Seelenleben und Menschenbild. München 1958.

Dempf, Alois, Christliche Philosophie. Bonn 1952.

Desmond, Morris, Der Mensch, mit dem wir leben. Stuttgart 1979.

Dienst, Karl, Die lehrbare Religion. Gütersloh 1976.

Dropsy, Jacques, Lebe in deinem Körper. Kreativität und menschliche Beziehungen durch Expression Corporelle. München 1982.

Doucet, Friedrich W., Im Banne des Mythos. Esslingen 1979.

Engelmayer, Otto, Einführung in die Wertpsychologie. Darmstadt 1977.

Erikson, Erik H., Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt 1975.

Erikson, Erik H., Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1966[4].

Eßer/v. Gemmingen, In Gesellschaft Jesu. Mainz 1978.

Fierz, Heinrich Karl, Die Jungsche analytische (komplexe) Psychologie. München 1976.

Fischl, Johann, Geschichte der Philosophie. Köln 1964.

Flügge, Johannes, Vergesellschaftung der Schüler. Bad Heilbrunn 1979.

Frankl, Viktor E., Ärztliche Seelsorge. München 1975.

Frankl, Viktor E., Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg 1977.

Frankl, Viktor E., Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Freiburg 1972.

Frankl, Viktor E., Der Mensch von der Frage nach dem Sinn. Therapeutische Hilfe für ein sinnerfülltes Leben. München 198o.

Frankl, Viktor E., Der unbewußte Gott. München 1974.

Freud, Sigmund, Abriß der Psychoanalyse - Das Unbehagen an der Kultur. Frankfurt 1971.

Freud, Sigmund, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Frankfurt 1971.

Freud, Sigmund, Massenpsychologie und Ich-Analyse. Frankfurt 1967.

Friedrich, Jürgen, Werte und soziales Handeln. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie. Tübingen 1968.

Fromm, Erich, Die Kunst des Liebens. Frankfurt 1979.

Fromm, Erich, Haben oder Sein. München 198o[5].

Grabert, W./A. Mulot, GESCHICHTE DER DEUTSCHEN LITERATUR. München 1971[15].

Grom, Bernhard u. Joseph Schmidt, Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Freiburg 1978.

Guardini, Romano, Die Lebensalter. Würzburg 1955.

Guardini, Romano, Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg 1955.

Guardini, Romano, Religiöse Erfahrung und Glaube. Mainz 1974.

Guardini, Romano, Welt und Person. Würzburg 1939.

Günther, Henning, Die verwöhnte Generation? Lebensstile und Weltbilder 14-19jähriger. Eine empirische Untersuchung. Hrsg., Hanns-Martin Schleyer-Stiftung. Köln 1982.

Habermas, Jürgen (Hrsg.), Stichwort zur geistigen Situation. 1. Band, Nation und Republik. 2. Band, Politik und Kultur. Frankfurt 1979.

Hall, Calvin S./Lindzey, Gardner, Theorien der Persönlichkeit. Band 1. Aus dem Amerikanischen übertragen von Horst Dieter Rosacker. München 1978.

Hartmann, Nicolai, Ethik. Berlin und Leipzig 1926.

Hartmann, Nicolai, Kleinere Schriften. Bände I - III. Berlin 1955.

Häring, Bernhard, Das Gesetz Christi. Freiburg 1954.

Häring, Bernhard, Frei in Christus. Bände I und II. Freiburg 1979/8o.

Hochgesang, Michael, Mythos und Logik im 2o. Jahrhundert. München 1965.

Hofstätter, P.R., Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart 1966.

Hofstätter/Wendt, Quantitative Methoden der Psychologie. Frankfurt 1974.

Höhler, Gertrud, Die Anspruchsgesellschaft. Von den zwiespältigen Träumen unserer Zeit. Düsseldorf und Wien 1979.

Höhne, Ernst, Jugend und Leistung. Stuttgart 1978.

Holzamer, Karl, Philosophie. Gütersloh 1961.

Horkheimer, Max, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Hamburg 197o.

Horn, Hermann, Erziehung ist mehr als Information und Sozialisation. Dortmund 1978.

Hunger, E., Schlottki, R. u. L. Zahn (Hrsg.), Texte der Philosophie. München 1975.

Hülshoff, Rudolf, Das Problem der DU-Beziehung im Gedanken des Hausglücks bei Pestalozzi. Freiburg 1959.

Illies, Joachim, Der bedrängte Mensch. Kassel 1979.

Illies, Joachim, Schöpfung, Scham und Menschenwürde. Kassel 1977.

Jacobi, Jolande, Die Psychologie von C.G. Jung. Frankfurt 1978.

Jaide, Walter, Die Berufswahl. München 1966.

Johannes P. II., Enzyklika "Dives in misericordia". Kevelaer, Würzburg 198o.

Johannes P. II., Enzyklika "Redemptor hominis". Kevelaer, Würzburg 1979.

Jung, C.G., Der Mensch und seine Symbole. Freiburg 1979.

Jung, C.G., Von den Wurzeln des Bewußtseins. Zürich 1954.

Kaufmann, Gisbert (Hrsg.), Tendenzen der katholischen Theologie nach dem zweiten Vatikanischen Konzil. München 1979.

Kandil, Fuad, Traditionale Werte im Erziehungsprozeß. Berlin 1975.

Kang, Yu-Wei, Ta T'ung Shu, Das Buch von der großen Gemeinschaft. London 1958.

Kant, Emil, Kritik der reinen Vernunft. Hamburg 1956.

Klafki, Wolfgang u.a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bände 1 - 3. Weinheim 1974.

Klages, H. u. P. Kmieciak (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt a.M. 1979.

Klaus, Georg, Die Macht des Wortes. Berlin 1972.

Külpe, Oswald, Einleitung in die Philosophie. Leipzig 1915.

Leist, Marilene, Erste Erfahrungen mit Gott. Freiburg 1971.

Leist, Marilene, Neue Wege der religiösen Erziehung. München 1974.

Leonhard, Georg B., Erziehung durch Faszination. München 1971.

Lepp, Ignace, Christliche Existenzphilosophie. Würzburg 1953.

Leppich, Passiert - Notiert - Meditiert. Darmstadt 1974.

Lersch, Philipp, Aufbau der Person. München 1966^{10}.

Lersch, Philipp, Der Mensch als Schnittpunkt. München 1969.

Lersch, Philipp, Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. München 1965.

Lersch, Philipp, Der Mensch in der Gegenwart. München/ Basel 1964.

Lippert, Peter, Vom guten Menschen. Freiburg 1953.

Loduchowski, Heinz, Schöpferische Selbstmitteilung, in: Plöger, Wilhelm (Hrsg.), Christliche Strukturen in der modernen Welt 21. Essen 1977.

Mann, Leon, Sozialpsychologie. Weinheim und Basel 1974[3].

Mao Tse-tung, Das rote Buch. Frankfurt 1967.

Marcel, Gabriel, Der Mensch als Problem. Frankfurt 1956.

Marcuse, Herbert, Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1969.

Maritain, Jacques, Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung. Paderborn 1966.

Maritain, Jacques, Erziehung am Scheidewege.Bad Nauheim 1962[3].

Maritain, Jacques, DIE ERZIEHUNG DER PERSON. Thomistische Gesichtspunkte zur Erziehung, in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Darmstadt 1965.

Marsch, Wolf-Dieter, Philosophie im Schatten Gottes. Gütersloh 1973.

Mead, Georg Herbert, Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968.

Meier, C.A., Experiment und Symbol. Arbeiten zur komplexen Psychologie C.G. Jungs. Olfen und Freiburg 1975.

Meili, R. u. H.-J. Steingrüber, Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Bern, Stuttgart, Wien 1978. 6. völlig neu bearb. und erg. Auflage.

Meissner, Hans Günther, Leidenschaft der Wahrnehmung. München 1976.

Meves, Christa, Das Geringste gilt. Kassel 1981.

Meves, Christa, Die Bibel antwortet uns in Bildern. Freiburg 1973.

Meves, Christa, Manipulierte Maßlosigkeit. Freiburg 1971[17].

Mitscherlich, Alexander, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1963.

Mitscherlich, Alexander, Massenpsychologie ohne Ressentiment. Frankfurt 1972.

Mitscherlich, Alexander, Versuch, die Welt besser zu verstehen. Frankfurt 197o.

Monod, Jacques, Zufall und Notwendigkeit. München 1971.

Mörig, Gernot (Hrsg.), Deutschland junge Zukunft. Jugendliche antworten auf Fragen der Zeit. Kiel 1981.

Nelson, Leonhard, Geschichte und Kritik der Erkenntnistheorie. Hamburg 1873.

Neysters, Peter, Eltern und Jugendliche im Gespräch. Würzburg 1979.

Oerter, Rolf, Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit. München 1966.

Oerter, Rolf, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1976^{16}.

Oraison, Marc, Wie moralisch ist die Jugend?. München 1972.

Oswald, Paul, Erziehen? - heute? Prinzipien verantwortlicher Erziehung. Kastellaun 198o.

Petrilowitsch, Nikolaus (Hrsg.), Beiträge zur Psychologie der Persönlichkeit. Darmstadt 1967.

Petrilowitsch, Nikolaus (Hrsg.), Das Gewissen als Problem. Darmstadt 1966.

Petzelt, Alfred, Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964^{3}.

Petzelt, Alfred, Kindheit - Jugend - Reifezeit. Freiburg 1962.

Petzelt, Alfred, Von der Frage. Freiburg 1962.

Picard, Max, Die Welt des Schweigens. Zürich 195o.

Pieper, Josef, Über die Schwierigkeit heute zu glauben. München 1974.

Politzer, Georg, Kritik der Grundlagen der Psychologie. Frankfurt 1978.

Püttmann, Friedhelm, Selbständiges Denken im Unterricht der Berufsschule. Essen 1967.

Ratzinger, Josef, Einführung in das Christentum. München 1968.

Rau, Hellgard (Hrsg.), Jahrbuch für Entwicklungspsychologie 1/1979. Stuttgart 1978.

Remplein, Heinz, Psychologie der Persönlichkeit. München/Basel 1956[2].

Riess, Anita, Psychologie der Zahl. München 1973.

Rittgen, Paul, Gott in der Berufsschule. Köln 1974.

Roth, Erwin, Persönlichkeitspsychologie. Mainz 1969.

Sauer, Ralph, Religiöse Erziehung auf dem Weg zum Glauben. Düsseldorf 1976.

Scharmann, Theodor, Jugend in Arbeit und Beruf. München 1965.

Scharmann, Theodor (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart 1966.

Schär, Hans, Religion und Seele in der Psychologie C.G. Jungs. Olfen o.Jg.

Scheffczyk, Leo, Erlösung und Emanzipation. Freiburg 1973.

Scheffczyk, Leo, Katholische Glaubenswelt. Aschaffenburg 1979.

Scheffczyk, Leo, Kursänderung des Glaubens. St. Gallen 1980.

Schelauske, Hans-Dieter, Naturrechtsdiskussion in Deutschland. Köln 1967.

Scheler, Max, Materiale Wertethik. Halle 1927.

Scheler, Max, Schriften aus dem Nachlaß. Band I, Bern 1957.

Scheler, Max, Schriften aus dem Nachlaß. Band II, Bern 1979.

Scheler, Max, Vom Umsturz der Werte. Leipzig 1923.

Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie. Wien 1977, 11. neubearbeitete Auflage.

Schildbach, Gerd, Der Friede. Oettingen o.Jg.

Schilling, Hans, Grundlagen der Religionspädagogik. Düsseldorf 197o.

Schmidbauer/van Scheidt, Handbuch der Rauschdrogen. Frankfurt 1974.

Schnackenburg, Rudolf, Die Macht des Bösen und der Glaube der Kirche. Düsseldorf 1979.

Schoeck, Helmut, Die Lust am schlechten Gewissen. Freiburg 1973.

Scholl, Norbert, Katechese vor dem Anspruch der Zukunft. München 197o.

Senghor, Leopold Sedar, Tam-Tam Schwarz. Heidelberg 1955.

Spranger, Eduard, Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.

Spranger, Eduard, Lebensformen. München und Hamburg 195o.

Spranger, Eduard, Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1966^{2o}.

Standke, Gerhard, FÄHIGKEIT ZUR KONFLIKTBEWÄLTIGUNG. Pädagogische Relevanz und empirische Diskussion eines tiefenpsychologischen Konzepts. Dortmund 198o (Dissertation).

Staudinger/Behler, Chance und Risiko der Gegenwart. Paderborn 1976.

Stein, Edith, Die Frau in Ehe und Beruf. Freiburg 1962.

Stein, Edith, Kreuzeswissenschaft. Freiburg 1954.

Steiner, Hans-Friedrich, Marxisten - Leninisten über den Sinn des Lebens. Essen 197o.

Steiner, Rudolf, Aspekte der Waldorf-Pädagogik. München 1977.

Stern, William, Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig 1923.

Stern, William, Wertphilosophie. Leipzig 1924.

Störig, Hans Joachim, Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Band I und II, Frankfurt 1973.

Teilhard de Chardin, Pierre, Werke - Das Auftreten des Menschen. Olten 1964.

Teilhard de Chardin, Pierre, Werke - Der Göttliche Bereich. Olten 1965, 5. Auflg.

Teilhard de Chardin, Pierre, Werke - Die Menschliche Energie. Olten 1966.

Teilhard de Chardin, Pierre, Werke - Die Zukunft des Menschen. Olten 1963.

Teilhard de Chardin, Pierre, Der Mensch im Kosmos. München, Sonderausgabe 1965.

Thielscher, Helma u. Karl, Das vergesse ich nie. Paderborn 1977.

Thielscher, Helma u. Karl, Erziehungsbasis: Partnerschaft. Paderborn 1975.

Thomae, Hans, Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1968.

Tröger, Walter, Jugend rebelliert. Würzburg 1968.

Veelken, Ludger, Einführung in die Identitätstherapie. Stuttgart 1978.

Vetter, August, Kritik des Gefühls. Paderborn 1977.

Vetter, August, Personale Anthropologie. Freiburg 1966.

Vetter, August, Wirklichkeit des Menschlichen. München 1960.

Wallis, Allen W./Harry V. Roberts, Methoden der Statistik. Ein neuer Weg zu ihrem Verständnis. Hamburg 1969.

Weber, Erich, Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth 1978.

Weber, Erich (Hrsg.), Pädagogik. Band 3, Erziehungsinstitutionen. Donauwörth 1974.

Wellendorf, Franz, Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1973.

Willi, Viktor J., Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertsysteme. Versuch einer Überwindung des Gegensatzes zwischen Kulturanthropologie und Soziologie und zwischen allgemein-theoretischer und speziell-empirizitistischer Soziologie, Zürich 1966.

Wirtz, Hans, Stille Revolution. Nürnberg 1950.

Wiswede, G. u. Th. Kutsch, Sozialer Wandel. Darmstadt 1978.

Wojtyla, Karol, Von der Königswürde des Menschen. Stuttgart 1980.

Wojtyla, Karol, Liebe und Verantwortung. München 1979.

Zahn, Lothar, Die letzte Epoche der Philosophie. Stuttgart 1976.

Zumstein-Preiswerk, Stefanie, C.G. Jungs Medium. München 1975.

Schriften

Autorenteam, impulse zur verantwortung. Band 2, Düsseldorf 1974.

Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.), Grundwerte verlangen Grundhaltungen. Bonn 1977.

Horn, Hermann, Erziehung zu Werthaltungen. Einführungsvortrag anläßlich der religionspädagogischen Tagung 1981, in: Beiträge zur Bildungsdiskussion Heft 10/82. Hrsg. vom VBE, Köln 1982.

Jansohn, H./J. Nosbüsch, Der Mensch in Grenzsituationen. Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM, Heft 2, München 1973.

Jansohn, H./J. Nosbüsch, Mensch und Gesellschaft. Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM, Heft 3, München 1974.

Katholische Bildung, Heft 6, Paderborn 1979; Heft 1, Paderborn 1982.

Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle Mönchengladbach (Hrsg.), Pluralismus und Wertordnung. Nr. 75, Bachem 1980.

Kittler, Udo, Eigentum und Gewalt. Delinquenz und Aggressivität aus der Sicht des Psychologen, in: Beiträge zur Bildungsdiskussion, Heft 10/82. Hrsg. vom VBE, Köln 1982.

Läpple, Alfred, Grundfragen der philosophischen Ethik. Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM, Heft 1, München 1973.

Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./1o. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1978.

Müller-Asshoff, E. u. H., Der Mensch im Staat. Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM, Heft 4, München 1974.

Müller-Asshoff, E. u. H., Das Recht des Menschen. Reihe: PHILOSOPHISCHES FORUM, Heft 5, München 1975.

Regierungspräsident Arnsberg (Hrsg.), Lehrplan-Entwurf, Katholische Religionslehre an beruflichen Schulen. Februar 1982.

Roeßler, Wilhelm, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Reihe: Bildung und Erziehung, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 34. Jg., Heft 1/März 1981.

Ruthe, Reinhold, Wozu tust du das? Wertdefizite als Symptome des Lebensstils aus der Sicht des Therapeuten, in: Beiträge zur Bildungsdiskussion, Heft 1o/82. Hrsg. vom VBE, Köln 1982.

Schaeffler, Richard, Kritik und Anerkennung, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Band 21. Freiburg, Basel, Wien 198o.

Stimmen der Weltkirche, Christliche Forderungen an eine politische Ordnung. Lateinamerikanische Bischofskonferenz. Bonn 1977/78.

Trutwin, Werner (Hrsg.), Frieden auf Erden. Theologisches Forum, Nr. 5, München 197o.

Verlautbarungen des Apostolischen Stuhles, P.Joh.P.II. in Deutschland. Bonn 198o.

Fachzeitschriften / Zeitschriften / Zeitungen

Bibel heute, Nr. 62, Stuttgart 198o.

Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.), Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, Nr. 6 Juni, 7/8 Juli/August 198o; Nr. 11 November 1982.

Capital, Nr. 7, Hamburg 198o.

Comenius-Institut (Hrsg.), Pädagogische Forschungen. Erziehung durch Verkündigung, Nr. 12 u. 13, Heidelberg 1959.

Conzepte, Nr. 1, 5, 6, Köln 198o; Nr. 12, 1981, Nr. 12, 1982.

Das Beste, Nr. 6, Stuttgart 198o.

Deutsche Tagespost Nr. 42/198o.

Diakonia, Nr. 4, Freiburg 198o.

Die Welt, Nr. 293/81; Nr. 37/82; Nr. 265/82.

Erzbischöfliches Generalvikariat Paderborn (Hrsg.), schulinformationen paderborn, 12. Jg. Nr. 5 1982.

fach religion, Nr. 5 - 6, Gilching 198o.

GEW (Hrsg.), Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. Heft 1o, Hannover 198o.

Haber, Heinz (Hrsg.), bild der wissenschaft, Nr. 7, Stuttgart 198o.

Herder Korrespondenz, Nr. 7, Freiburg 198o.

Katechetische Blätter, Nr. 6/8o; 7/8o; 1/8 Gilching.

Materialien zur politischen Bildung, Heft 4, 1981.

Misereor aktuell, Heft 2, 1982.

Pädagogische Rundschau, Nr. 3, April/Mai 1982, Sankt Augustin.

Polizeidienst aktuell, Nr. 1, 1982.

Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse, Heft 2/8o; 3/8o; 4/8o; 5/8o; 6/8o; 8/8o, Stuttgart.

psychologie heute, Nr. 1/8o; 2/8o; 7/8o; 8/8o; 9/8o; 11/8o; 4/82; 1/83, Weinheim.

Stimmen der Zeit, Heft 6/79; 8/8o; 9/8o, Freiburg.

Theologie im Fernkurs, Religionspädagogischer Kurs 1 - 23, Würzburg, o.Jg.

Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/76; 1/8o, Bochum.

Handbücher / Lexika / Wörterbücher

Arnold, Eysenck, Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie. Bände 1 - 3, Freiburg 198o.

Autorenteam (Hrsg.), Der Neue Herder. Freiburg 1968.

Autorenteam (Hrsg.), Der Neue Herder. Band 8, Das Leben. Freiburg 1971.

Autorenteam (Hrsg.), Der Neue Herder. Band 9, Der Mensch. Freiburg 197o.

Autorenteam (Hrsg.), Handbuch der christlichen Ethik. Bände 1 u. 2, Freiburg, Basel, Wien 1978.

Autorenteam (Hrsg.), Sacramentum Mundi. Bände 1 - 4, Freiburg 1969.

Gadamer/Vogler, Psychologische Anthropologie. Bände 1 - 7, München 1973.

Haas, Adolf (Hrsg.), Teilhard de Chardin Lexikon. Bände 1 - 2, Freiburg 1971.

Hehlmann, Wilhelm, Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974.

Herders Sozialchatechismus. Bände I - II, Freiburg 1965^{4}.

Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974.

Klappenbach, R. u. W. Steinitz (Hrsg.), Wörterbuch der Deutschen Sprache. Band 6, Berlin 1977.

Kluge, Friedrich, ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE, bearbeitet von W. Mitzka. Berlin 196o.

Korherr, Josef u. Gottfried Hierzenberger (Hrsg.), Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik. Wien 1973.

Krings, Hermann, Baumgartner, Michael u. Christoph Wild (Hrsg.), Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bände 1 - 6, München 1973.

Lersch, Philipp, Hans Thomae (Hrsg.), Handbuch der Psychologie. Band 4, Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen 196o^2.
Thomae, Hans (Hrsg.), Band 2, Allgemeine Psychologie, II Motivation, Göttingen 1965.

Müller, Max/A. Halder (Hrsg.), Kleines philosophisches Wörterbuch. Freiburg 1971.

Odenbach, Karl, Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig 197o.

Paul, Hermann, Deutsches Wörterbuch, bearbeitet von W. Betz. Tübingen 1976^7.

Trübners Deutsches Wörterbuch, begründet von A. Götze, hrsg. von W. Mitzka, Band 8, Berlin 1957.

Willmann-Institut München - Wien (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik. Bände 1 - 3, Freiburg 1977.

Bock, Peter F., Der Sonnengesang, München 1976 (Tonbild).

Das Opfer des Dr. Nagai, Christopherus-Verlag, Freiburg (Hörspiel).

4.3 MATERIALIEN

- Erhebungsbögen (Arbeitspapiere)

Anlage I

Alter:

Geschlecht: m. O
w. O

Reizwortraster zur Selbsteinschätzung

Aufgabe: Bitte unterstreichen Sie aus der gegebenen Stichwortfolge all jene Begriffe, die sie als zutreffend und richtig ansehen!

Ich bin ...

einsam
gesellig
verkannt
nicht beachtet
verachtet
überflüssig
nicht geliebt
zu nichts nütze
unerwünscht
ausgenutzt
unreligiös
unkirchlich
unpolitisch
arm
habe Angst
unglücklich

dem Leben nicht gewachsen
habe wenig Lebenschancen
habe schlechte Berufsaussichten
möchte den Beruf wechseln
habe zu wenig Zeit
überbeansprucht
unterbezahlt
unterbewertet

glücklich
zufrieden
begabt
lebenslustig
ernstgenommen
religiös
sozial
oft gefragt
kirchlich
liebe Gemeinschaft
politisch interessiert
fleißig
arbeite gern
gewissenhaft
vor Gott verantwortlich
nur den staatlichen Gesetzen verpflichtet

habe Freude am Beruf
liebe das Leben
will Gerechtigkeit

glaube an Gott
sehe froh in die Zukunft

Anlage II

Zuordnung von Wertbegriffen zu Wertbereichen

Aufgabe: Es sind Ihnen drei Wertbereiche gegeben und eine Reihe von Begriffen, die Werte beinhalten. Bitte ordnen Sie die Begriffe den drei Wertbereichen so zu, wie Sie es für richtig halten!

A) Technik, Maschine, Liebe, Hoffnung, Gewinn, Vermögen, Gerechtigkeit, Wahrheit, Nutzen, Leistung, Wirtschaft, Brot, Kraft, Nächstenliebe, Macht, Dienst, Leben, Leiden, Reparatur, Heil, Zukunft, Garantie

B) NÜTZLICHKEIT KOSTENPUNKT GLAUBE

Anlage III

Alter:

Geschlecht: m. O
w. O

Behauptungen über die Jugend

1) Die Jugend lehnt alle Ideale und die Lebensart ihrer Väter ab. Sie steht grundsätzlich in Opposition.

2) Die Jugend hat zum Teil große Angst, zum Teil ist sie gleichgültig gegenüber dem, was an Fortschritt geschieht.

3) Die Jugend schätzt die Menschenwürde hoch. Sie weiß um die letzte Verantwortung für das, was sie tut und was sie unterläßt. Jugendliche sind gerne hochherzig und großzügig.

Frage: Was hältst Du von diesen Behauptungen?

Anlage IV

Alter: .....

Geschlecht: m. O
w. O

Der Sonnengesang
Franz v. Assisi

Versuche Deine Empfindungen einzuordnen!

Ist der Sonnengesang ein Loblied

auf die Natur? O
auf Gott? O
auf die Menschen? O
auf den Umweltschutz? O

Empfindest Du den Sonnengesang

als nachdenklich? O
als unwichtig? O
als aufmunternd? O
als weinerlich? O
als fröhlich? O
als lustig? O

Was glaubst Du, was das Lied ausrückt:

Glaube? O
Hoffnung? O
Liebe? O
Verzweiflung? O

Regt der Sonnengesang zum Beten an? O

Notiere Deine persönlichen Gedanken zu diesem Lied!

.....
.....
.....

Anlage V

Das sollte man sich von Zeit zu Zeit fragen

Ein wirklicher Freund stellt nach einiger Zeit an Dich, den Mann und Vater, **echte Gewissensfragen:**

1. Hast Du Dich von Anfang an um den Aufbau Euerer Liebe und Ehe bemüht; auch heute noch?
2. Bist Du darauf bedacht, mit Deiner Frau alle Interes[illegible] gemeinsam durch[illegible]zusprechen?
3. Kennst und anerkennst Du die berechtigten Wünsche Deiner Frau, versuchst Du, ihr Wesen und ihre Ansichten zu verstehen?
4. Bist Du ein gewissenhafter Verwalter von Geld und Gut? Ist die Frau genügend versorgt mit allem, was sie für sich, den Haushalt, die Kinder braucht? Bist [illegible] sehr karg im monatlichen Haushaltungsgeld?
5. Haben Frau und Kinder zu Dir wirklich Vertrauen oder müssen sie Dich fürchten?
6. Bist Du mäßig im Trinken und Rauchen, im ehelichen Anspruch? Oder bist Du ein wirklicher Egoist? Beherrschest Du Deinen Zorn?
7. Pflegt Ihr die Ehrfurcht und den Anstand voreinander? Läßt Du es an oftmaligen Liebeserweisen und Zärtlichkeiten für Deine Frau fehlen?
8. Hast Du Deine Frau öfter gelobt und anerkannt, ihren Geburts-, Namens-, Hochzeitstag gefeiert?
9. Warst Du stets darauf bedacht, daß die Frau bei ihrer Hingabe glücklich werde und in ihrer gesellschaftlichen Geltung hervortrete?
10. Hast Du es in der Art, Deine Frau zu beschimpfen, zu beleidigen, sie vor Kindern und Fremden herabzusetzen?
11. Bist Du überzeugt, daß die Frau und die Kinder auch in größeren Anliegen ohne Furcht und Hemmung zu Dir kommen?
12. [illegible] Du immer wahr gegenüber Deiner Frau? Darf sie alles wissen, was Du tust? Schreibst Du ihr öfters, wenn Du auf Reisen abwesend bist?
13. Betest und opferst Du für Deine Frau? Stärkst Du sie mit dem Vertrauen auf Gott! „Seele Christi, heilige sie . . .!"
14. Nimmst Du echten Anteil an ihren Geburten? Beteiligst Du Dich wirklich an der Erziehung der Kinder von Anfang an? Bist Du ihr Helfer im Haus?
15. Nimmst Du Dir hinreichend Zeit zur gemeinsamen Unterhaltung? Wirbst Du immer wieder um ihre Liebe? Oder bist Du ganz an den Beruf verkauft?
16. Geht von Euerer Ehe und Familie Liebe auch auf andere Menschen, besonders die Nachbarn und die Armen aus?
17. Bist Du auch auf die Erholung Deiner Frau bedacht? Bist Du ihr hilfreich in ihren sonstigen Lebensnöten?
18. Achtest Du das Gewissen der Frau, gibst Du ein gutes Beispiel den Kindern?

Eine wirkliche Freundin stellt nach einiger Zeit an Dich, die Frau und Mutter, **echte Gewissensfragen:**

1. Bist Du dem Mann eine wirkliche Lebensgefährtin geworden? Bist Du stets auf treue Mitarbeit, auf volle Hingabe bedacht?
2. Sagst Du dem Manne alles, sprichst Du Dich mit ihm aus, ohne ihn mit Kleinigkeiten zu belästigen? Meidest Du kleinliche Ängstlichkeit und Sorgen?
3. Tragst Du in echter Teilnahme und Tröstung die schweren Sorgen des Mannes in Beruf und Familie mit? Findet er Vertrauen, Geborgenheit und Wärme, wenn er nach Hause kommt? Bereitest Du sorgfältig die Mahlzeiten?
4. Läßt Du den Mann im Liebeserweis, in der Besorgung und Betreuung gegenüber den Kindern zurücktreten? Hast Du ihn zugunsten der Kinder kaltgestellt?
5. Pflegst Du Dich täglich für den Mann und nimmst Du Dir auch Zeit für ihn?
6. Bist du mütterlich besorgt um alle seine Nöte und Bedürfnisse?
7. Bist Du fleißig oder träge? Bist Du sparsam und kannst Du einteilen? Zeigst Du Dich immer unzufrieden?
8. Hat Euer Heim durch Dich Ordnung, Sauberkeit, Gemütlichkeit und Wärme? Hat es auch religiösen Schmuck?
9. Betet Ihr gemeinsam, empfangt Ihr regelmäßig die heiligen Sakramente?
10. Betest Du selbst oft für den Mann und die Kinder? Ist Dir ihr Seelenheil eine Sorge? „Seele Christi, heilige ihn . . .!"
11. Bemühst Du Dich, die Festfeiern der Familie schön zu gestalten, ohne übertriebenen Aufwand?
12. Bist Du um die Gäste Deines Mannes wirklich besorgt, bist Du ihm dann selbst auch eine Ehre durch Dein Benehmen?
13. Bist Du so gewissenhaft, den Mann nie zu beleidigen, zu beschämen oder vor anderen herabzusetzen? (durch Tratsch usw.)
14. Hast Du Geduld mit seinen Fehlern und Schwächen, verzeihst Du bald und bist ihm wieder gut wie zuvor?
15. Achtest Du das Gewissen des Mannes? Bist Du klug und liebend darauf bedacht, daß es in Einklang sei mit den Forderungen des christlichen Gewissens?
16. Bist Du in jeder Weise auf eine gute und christliche Erziehung Deiner Kinder bedacht?
17. Pflegst Du Kontakt mit den nächsten Verwandten Euerer Familie und hast Du eine gütige Hand für die Armen?
18. Wohnt in Euerer Ehe und Familie die Freude, der Frohsinn, die ganze Treue und die ungebrochene Liebe?

Anlage VI

Alter:

Geschlecht: m. O
w. O

Das ist die Glückseligkeit
chilenische Dichterin (unbekannt)

Das ist die Glückseligkeit, gesund und gerecht zu sein;
aber darüber steht die schöne und
unendliche Glückseligkeit des Dienens!

Wie trübe wäre die Welt,
wenn darin schon alles getan wäre,
wenn es keinen Rosenstrauch zu pflanzen,
kein Verstehen zu wagen gäbe.

Laß Dich nicht nur von den leichten Aufgaben fesseln.
Wie herrlich, das zu tun, was andere meiden.

Wo ein Baum zu pflanzen ist,
pflanze Du ihn;
wo ein Fehler zu berichtigen ist,
berichtige ihn;
wo eine Bürde ist, die andere scheuen,
nimm Du sie auf Dich;
sei Du es, der den Stein von der Straße wegräumt;
den Haß zwischen zwei Herzen beseitigt
und die Hindernisse entfernt,
die vor der Lösung eines Problems aufragen.

Wer Kritik übt, zerstört -
sei Du ein Mensch, der dient!

Anlage VII

Das ist die Glückseligkeit

von einer chilenischen Dichterin
(unbekannt)

Interpretation

Der vorliegende, aus dem Chilenischen (spanischen) übersetzte Text ist als nicht-narrativ zu bezeichnen und trotz seines Verzichts auf typisch poetische Mittel in den Bereich der Gedankenlyrik einzuordnen. Ob das Fehlen der für die traditionelle Lyrik bezeichnenden Merkmale wie Reim, Rhythmus, Symbolik und Metaphorik auf Übersetzungseigenheiten zurückzuführen ist, kann nicht überprüft werden.

An die Stelle einer programmatischen Überschrift setzt die Autorin an den Anfang des Gedichtes voll paradigmatisch wirkende Aussagen, in denen sie ihre Wertvorstellungen charakterisiert. Zweimal taucht in den ersten beiden Sätzen das dem Bereich des Religiösen zuzuordnende Wort Glückseligkeit auf. Einmal in der Relation zur Qualität der Gesundheit, die kein eigenes Verdienst ist, dann in der zur Gerechtigkeit, die zu üben eine menschliche Tugend darstellt, und schließlich zu der des Dienens, einer Qualität, die den beiden übrigen deutlich übergeordnet ist, und zwar sowohl hinsichtlich der eigentlichen Aussage als auch deren sprachlicher Verwirklichung. Werden im ersten Satz noch Eigenschaften genannt, die die Glückseligkeit ausmachen, so ist es im zweiten nur die eine, die substantiviert durch zwei Adjektive qualifiziert wird. Durch die Verwendung des Wortes "unendlich" werden im Rezipienten nunmehr verstärkt Assoziationen mit der Welt des Metaphorischen evoziert.

Nach den im Präsens stehenden paradigmatischen Anfangssätzen blendet die Autorin in den Konjunktiv über und weist auf eine mögliche, aber von ihr durch das Adjektiv "trübe" bereits abqualifizierte Welt hin, in der es keine Aufgaben mehr zu erfüllen gibt. Der zu pflanzende Rosenstrauch, der stellvertretend für alles Pflanzen und Anbauen stehen mag, wird dem abstrakteren "Verstehen" an die Seite gestellt, so daß zwei Schichten des menschlichen Lebens transponiert werden, die als erstrebenswert, im letzten Falle sogar als des Wagens wert, angesehen werden. Auch hier zeichnet sich eine Hierarchisierung der Werte ab.

Die Autorin wechselt nunmehr von der dritten Person Singular in die unmittelbare Ansprache in der zweiten Person Singular über, so daß ihre Worte appellativen Charakter bekommen. Drei hintereinanderstehende Sätze, die alle mit dem Wort "wo" beginnen, intensivieren durch ihre Wiederholung die Unmittelbarkeit des Appells, ein Eindruck, der noch verstärkt wird durch die Wiederholung der Wörter "pflanzen" und "berichtigen" innerhalb je eines Satzes.

Es folgt dann analog zu der Hierarchisierung der Werte in der ersten Strophe eine weitere, in der der Baum mit dem Rosenstrauch korrespondiert und die Beseitigung des Hasses und das Abbauen von Hindernissen, die die Lösung eines Problems vereiteln, mit dem zu wagenden Verstehen. Der Rezipient wird aufgefordert, einen Baum zu planzen, Fehler zu berichtigen, eine Bürde auf sich zu nehmen, den Stein von der Straße zu räumen, den Haß zu beseitigen und die Hindernisse, die vor der Lösung eines Problems aufragen - lauter humane, lauter aus dem Geist christlicher Nächstenliebe geborene Gebote.

Von den beiden, in etwa gleichgebauten Strophen setzt die Autorin dann einen Schlußvers ab, der in doppelter Hinsicht überrascht, und zwar sowohl hinsichtlich des

Inhalts wie auch der Form. Im ersten Teil stellt sie aus der Distanz der dritten Person Singular fest, daß derjenige, der Kritik übt, zerstöre, um dann, nach einem Gedankenstrich erneut in der zweiten Person Singular den Appell auszusprechen, der Mensch möge dienen. Während sich mit der Aufforderung zu dienen gedanklich ein Kreis schließt, bricht mit der Behauptung, wer Kritik übe, zerstöre, ein ganz neuer Gedanke überraschend und fast schockierend in das Gedicht ein. Überraschend, einmal durch die wiederum paradigmatisch wirkende Aussage, und zum anderen deshalb, weil nach allgemeinen Vorstellungen ein Voranschreiten ohne Kritik - auch Selbstkritik - nicht möglich erscheint.

In einer stark ideologisierten Welt taucht an dieser Stelle sicher der Gedanke an die Fragwürdigkeit dienenden Untertanentums auf. Die Autorin weist jedoch durch die Benutzung der Wörter "Glückseligkeit" und "unendlich" von vornherein auf ein Dienen im Sinne christlicher Weltanschauung hin.

Anlage VIII

Alter:

Geschlecht: m. ○
w. ○

Sätze zur Liebe

1) "Ich liebe, weil ich geliebt werde.

2) Ich liebe Dich, weil ich Dich brauche.

3) Ich werde geliebt, weil ich liebe.

4) Ich brauche Dich, weil ich Dich liebe."

Aufgabe: Bitte unterstreichen Sie von diesen vier Sätzen diejenigen, die Ihrer Auffassung entsprechen!

Begründen Sie Ihre Entscheidung!

L E B E N S L A U F

193o	26.o3.	geboren Schönau a.d. Brend, Ufr.
1936	Ostern	Einschulung in die Volksschule
1941	o1.o9.	Aufnahme in die Städt. Oberschule für Jungen in Bad Neustadt-Saale, Ufr.
1946	o2.o1.	Übergang in die Missionsschule St. Kilian (hum. Gymnasium in Kurzform) in Lebenhan, Ufr.
195o	14.o7.	Abschlußprüfung (Ordensabitur), Erlangung der allgemeinen Hochschulreife
1951	o9.o9.	Philosophische Studien am Scholastikat (Ordenshochschule) der MSF in Ravengiersburg/Hunsrück Hauptfächer: Logik, Kritik, Psychologie, Ontologie, Kosmologie, Theodizee, Ethik, Geschichte der Philosophie Zusatzfächer: Pädagogik, Kunstgeschichte, Bibelgriechisch
1953	o9.o9.	Theologische Studien: Fundamentaltheologie, alttestamentliche und neutestamentliche Exegese, Dogmatik, Moral, Kirchenrecht, Liturgik, Pastoral, Homiletik, Kirchengeschichte, Katechetik, Choralgesang
1956	o8.o7.	Priesterweihe
1957 - 1962	31.o3. - o1.o4.	Lehrer am St. Josef-Kolleg (hum. Gymnasium) in Biesdorf/Eifel
1962 - 1963	26.o9. - 15.o4.	Kaplan für St. Heribert und St. Heinrich in Köln-Deutz

1963 - 1966	18.04. - 05.05.	Vikar in St. Josef, Bochum-Hiltrop
1966	01.04.	Religionslehrer an den Kaufm.Schulen der IHK zu Bochum
1968 - 1969	25.03. - 21.03.	Berufspädagogischer Lehrgang am Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster Fächer: Pädagogik, Psychologie, Gesellschaftswissenschaften Abschluß: Instituts-Diplom
1971	11.11.	Berufsschulpfarrer, verbunden mit Mentorentätigkeit
1972	01.10.	Studienrat z.A.
1974	01.01.	Beamter auf Lebenszeit
1975	12.09.	Berufung als sachkundiger Bürger in den Schulausschuß der Stadt Bochum
1976	01.01.	Ernennung zum Oberstudienrat
1976	25.11.	Ernennung zum Bezirksreferenten für Religionspädagogik im Bistum Essen für das Stadtdekanat Bochum
1976	21.12.	Berufung zum Mitglied des Staatlichen Prüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen Sek.II, Ruhr-Universität Bochum
1979	SS	Aufnahme des Studiums zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften an der Universität Dortmund
1979	05.10.	Ernennung zum Studiendirektor als Fachleiter zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben